

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PRAVO NA OBRAZOVANJE DJECE IZBJEGLICA
INTEGRIRANIH U ZAGREBAČKU OSNOVNU ŠKOLU**

Diplomski rad

Antonija Šeneta

Zagreb, 2019.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za pedagogiju

**PRAVO NA OBRAZOVANJE DJECE IZBJEGLICA INTEGRIRANIH U
ZAGREBAČKU OSNOVNU ŠKOLU**

Diplomski rad

Antonija Šeneta

Mentorica: dr.sc. Ana Širanović

Zagreb, 2019.

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Izbjeglištvo i europska izbjeglička kriza	3
2.1. <i>Određenje temeljnih pojmova</i>	<i>3</i>
2.2. <i>Europska izbjeglička kriza</i>	<i>6</i>
2.3. <i>Stvaranje „tvrđave Europe“</i>	<i>8</i>
2.4. <i>Migracije na području Republike Hrvatske za vrijeme izbjegličke krize</i>	<i>10</i>
3. Zakonski okvir zaštite prava izbjeglica	12
4. Pravo na obrazovanje djece izbjeglica	17
4.1. <i>Međunarodni, europski i domaći dokumenti koji štite pravo na obrazovanje djece izbjeglica</i>	<i>17</i>
4.2. <i>Teorijski okvir prava na obrazovanje</i>	<i>20</i>
5. Integracija djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav	23
5.1. <i>Dimenzije obrazovanja djece izbjeglica</i>	<i>24</i>
5.1.1. <i>Ograničena i isprekidana obrazovna iskustva</i>	<i>24</i>
5.1.2. <i>Kvaliteta nastave</i>	<i>26</i>
5.1.3. <i>Jezična barijera</i>	<i>27</i>
5.1.4. <i>Diskriminacija u školskom okruženju</i>	<i>28</i>
5.1.5. <i>Kompetentnost učitelja za rad s djecom izbjeglicama i izazovi s kojima se susreću u radu</i>	<i>29</i>
5.2. <i>Specifična iskustva djece izbjeglica</i>	<i>31</i>
5.3. <i>Modeli uključivanja djece izbjeglica u nastavu u nekim državama Europe</i>	<i>35</i>
5.4. <i>Integracija djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske</i>	<i>38</i>
5.4.1. <i>Raspoloživost i dostupnost obrazovanja djeci izbjeglicama u Republici Hrvatskoj</i>	<i>38</i>
5.4.2. <i>Modeli uključivanja u nastavu te provođenje pripreme i dopunske nastave</i>	<i>40</i>
6. Empirijski dio rada	46
6.1. <i>Problem i cilj istraživanja</i>	<i>46</i>

6.2. Način provođenja istraživanja.....	48
6.3. Uzorak.....	49
6.4. Postupci i instrumenti istraživanja	51
6.5. Obrada podataka	52
6.6. Analiza rezultata	53
6.6.1. Ostvarivanje prava na obrazovanje djece izbjeglica u dimenziji dostupnosti	53
6.6.2. Ostvarivanje prava na obrazovanje djece izbjeglica u dimenziji prihvatljivosti i prilagodljivosti.....	54
6.6.2.1. Pristup i rad učiteljica/asistentica	62
6.6.2.2. Participacija učenika izbjeglica na nastavi	83
6.6.2.3. Socijalni odnosi u razredu	86
6.6.2.4. Kompetentnost učiteljica/asistentica za rad s djecom izbjeglicama i izazovi s kojima se susreću u radu s njima.....	90
7. Zaključak.....	103
8. Literatura	108
9. Prilozi	118

Pravo na obrazovanje djece izbjeglica integriranih u zagrebačku osnovnu školu

Sažetak

Tema rada je pravo na obrazovanje djece izbjeglica koji su integrirani u jednu zagrebačku osnovnu školu. S obzirom na to da dosadašnja istraživanja nedostavno zahvaćaju temu prava na obrazovanje djece izbjeglica, posebno na području Republike Hrvatske, temeljni je cilj istraživanja analiza ostvarivanja prava na obrazovanje djece izbjeglica u odgojno-obrazovnoj praksi, ali i uvid u barijere i izazove s kojima se susreću različite perspektive uključene u proces integracije. U analizi ostvarivanja prava na obrazovanje djece izbjeglica korišten je teorijski okvir prava na obrazovanje Katarine Tomaševski (2001) fokusirajući se na dimenzije dostupnosti, prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja. Korištena je kvalitativna metodologija te su podaci prikupljeni intervjuiranjem 13 sudionika. U uzorak je uključena stručna suradnica škole, učiteljice i asistentice u nastavi. Rezultati su pokazali da djeca izbjeglice djelomično ostvaruju pravo na obrazovanje u dimenziji dostupnosti, prihvatljivosti i prilagodljivosti. Rezultati ukazuju na to da je škola imala kratak period za pripremu učitelja učenika i roditelja, na odgođeni upis u školu i nepostojanje standardiziranih testova za utvrđivanje znanja i sposobnosti za upis u školu. Rezultati su ukazali i na problem neposjedovanja osobnih dokumenata i dokumenata o prethodnim obrazovnim iskustvima što je otežalo smještaj učenika u odgovarajući razred. Utvrđeno je ne postojanje prijevoza učenika od Prihvatilišta za tražitelje azila do škole, kao i materijala za provođenje pripreme nastave hrvatskog jezika. U nekim područjima je zakazala i suradnja s pojedinim nadležnim institucijama te su izostala potrebna stručnih usavršavanja učitelja. Određeni broj učenika ima potrebu za prilagodbom sadržaja, individualiziranim pristupom i individualnim radom čije je osiguravanje izazovno učiteljima. Jezična barijera otežava komunikaciju posebno u početku integracije. U manjoj mjeri se integriraju sadržaji koji reflektiraju pozadine i iskustva učenika. Rezultati su pokazali kako je učenicima potrebna pomoć i podrška u različitim područjima, ali postoje brojni faktori koji otežavaju pružanje istih. Učiteljice i asistentice iskazuju različite stavove o uzrocima slabijih obrazovnih postignuća te različita iskustva o participaciji učenika i odnosu među učenicima domaćinima i učenicima izbjeglicama. Asistentice smatraju da učenici izbjeglice nisu aktivni sudionici nastave i da nemaju razvijene pozitivne odnose s drugom djecom u razredu, dok učiteljice smatraju suprotno. Većina sudionika ne navodi osjećaj potpune kompetentnosti za rad s djecom izbjeglicama te navode brojne izazove s kojima se susreću i različite vrste potrebne podrške u radu.

Ključne riječi: pravo na obrazovanje, djeca izbjeglice, integracija u odgojno-obrazovni sustav

The right to education of refugee children integrated into an elementary school in Zagreb

Abstract

The topic of this thesis is the right to education for refugee children who have integrated into elementary school in Zagreb, Croatia. Due to an insufficient amount of research regarding refugee children's right to education, specifically in the Republic of Croatia, the goal of this study is to analyze the right to the education of refugee children, as well as define the challenges faced by participants in the process of integration. The analysis of the implementation of the right to education of refugees is based on the theoretical framework of Katarina Tomaševski (2001) focusing on three dimensions of this right, which are: accessibility, acceptability and adaptability of education. The research used a qualitative methodology for which the data were collected through interviews with 13 participants. Member of the school counselling service, teachers and teacher's assistants participated in the study. Results showed the lack of implementation of the

right to education for refugees in educational practice. The results show that the school had a short period of time for preparing teachers, students and parents. The results also show the delayed enrollment in school and lack of standardized tests to determine knowledge and ability for school enrollment. The results point out the problem of the students not having personal documents and documents confirming prior educational experiences, which made it difficult to integrate them in the appropriate classes. Results show the lack of transport for students from the Reception Center for Asylum seekers to the school, lack of materials for learning Croatian language as a secondary language, lack of co-operation with some institutions and lack of necessary professional training for teachers. A certain number of students have the need for adapted educational content, individualized instruction, and individual work that is challenging for teachers to provide. The language barrier also makes communication difficult; this is especially so at the beginning of the children's integration. To a lesser extent, participants integrate the educational contents that reflect the students' backgrounds and experiences. The results show that the students need help and support in different areas, but there are many factors that make it difficult to provide it to them. Teachers and assistants point out different attitudes about the causes of lower educational achievements as well as the different experiences of student participation and the relations with other students. Most participants felt a limited capacity for working with refugee children and would state that they had faced many challenges and required various types of support.

Key words: right to education, refugee children, integration in education system

1. Uvod

Imajući na umu veliki broj izbjeglica koji je pristigao na područje Europe od 2015. godine do danas, integracija izbjeglica u društvo država prihvata nameće se kao ključno pitanje u svim europskim zemljama. Ključnu ulogu u integraciji izbjeglica ima obrazovanje. Pravo na obrazovanje i njegova kvaliteta međusobno su povezani, a osiguravanje kvalitete obrazovanja dužnost je ne samo škola koje imaju važnu ulogu u osiguravanju kvalitetnog obrazovanja, već i svih razina sustava. Pravo djece na odgoj i obrazovanje je pretpostavka uživanja svih drugih prava zbog čega je u pedagoškom radu ovo pravo važno poštivati, zaštititi i promicati.

Predmet proučavanja ovog diplomskog rada je pravo na obrazovanje djece izbjeglica, a navedeni predmet pripada u područje prava djeteta u odgoju i obrazovanju. Unatoč tome što izvorno pripada pravno-političkom diskursu, tema prava djeteta vidljiva je i u pedagojskoj znanosti i pedagoškoj praksi. Koncept prava djeteta na odgoj i obrazovanje u pedagoškoj praksi može poslužiti kao okvir za pedagoško djelovanje.

Ovaj rad sastoji se od teorijskog i empirijskog dijela. U teorijskom dijelu ću prvo definirati temeljne pojmove fenomena izbjeglištva, osvrnut ću se na Europsku izbjegličku krizu, na odgovor Europske unije na spomenutu krizu stvaranjem tzv. tvrđave Europe i migracijama na području Republike Hrvatske za vrijeme izbjegličke krize. Potom slijedi govor o zakonskom okviru zaštite prava izbjeglica i pravu na obrazovanje djece izbjeglica u kojem se daje pregled međunarodnih, europskih i domaćih dokumenata koji štite pravo na obrazovanje djece izbjeglica te teorijskog okvira prava na obrazovanje. Potom ću se usmjeriti na integraciju djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav prikazujući dimenzije obrazovanja djece izbjeglica, njihova specifična iskustva, modele uključivanja djece izbjeglica u nastavu u nekim državama Europe. Na kraju teorijskog dijela rada ću se osvrnuti na integraciju djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske prikazujući dostupne podatke o raspoloživosti i dostupnosti obrazovanja za djecu izbjeglice, modelima uključivanja u nastavu te provođenju pripremne i dopunske nastave. Nakon teorijskog dijela, u empirijskom dijelu rada odredit ću problem i cilj istraživanja, postaviti istraživačka pitanja, iznijeti podatke o načinu

provođenja istraživanja, uzorku, korištenim postupcima i instrumentima, opisati način obrade podataka te iste analizirati. Završit ću zaključnim razmatranjima.

Moje vlastito iskustvo koje sam imala obavljajući praksu kao asistentica u nastavi djeci izbjeglicama u sklopu kolegija Osnove interkulturalne pedagogije te Interkulturalizam i obrazovanje koji su se izvodili u ljetnom semestru prve godine diplomskog studija akademske godine 2016./2017. te u zimskom semestru druge godine diplomskog studija u okviru kolegija Prava djeteta u odgoju i obrazovanju koji se izvodio akademske godine 2017./2018. su mi poslužili kao poticaj na propitivanje ostvarivanja prava na obrazovanje djece izbjeglica. S obzirom na uzak dijapazon dosadašnjih istraživanja u području obrazovanja djece izbjeglica, očekuje se znanstveni doprinos kroz unaprjeđenje spoznaja u ostvarivanju prava na obrazovanje djece izbjeglica.

2. Izbjeglištvo i europska izbjeglička kriza

Od grčkih polisa, preko Rimskog carstva, srednjeg vijeka i moderne, pa do danas, Europa je bila i ostala prostor stalnih migracija. Migraciji velikih razmjera bili smo svjedoci 2015. godine kada su svijet obišle vijesti o milijunima izbjeglica i migranata koji su s područja Bliskog istoka i sjeverne Afrike pristizali u Europu kako bi spasili svoje živote i pronašli sigurnost. Europa se tada suočila s izbjegličkom krizom, masovnim priljevom izbjeglica i migranata. Glavni tokovi migracija bili su usmjereni prema visokorazvijenim zemljama Europske unije koje predstavljaju najpoželjnije destinacije izbjeglicama i migrantima.

U ovom poglavlju ću definirati temeljne pojmove koji se vežu za pojam izbjeglištva, osvrnut ću se na nastanak europske izbjegličke krize i rute kojima se kreću izbjeglice i migranti na putu prema sigurnosti i dat ću kratki pregled statističkih podataka o broju izbjeglica u svijetu i na području Europe. Na kraju poglavlja ću se osvrnuti na reakciju država Europske unije na izbjegličku krizu i na migracije na području Republike Hrvatske za vrijeme izbjegličke krize.

U nastavku slijedi definiranje temeljnih pojmova koji čine okosnicu rasprave o izbjeglištvu, a među kojima je nužno napraviti distinkciju na samom početku. Definirat ću sljedeće pojmove: izbjeglica, migrant, državljanin treće zemlje, osoba bez državljanstva, interno raseljena osoba, međunarodna zaštita, azil i supsidijarna zaštita.

2.1. Određenje temeljnih pojmova

Izbjeglica i migrant

Konvencija o statusu izbjeglica iz 1951. godine u članku 1. definira izbjeglicu kao osobu koja se „zbog osnovanog straha od progona temeljem svoje rase, vjere, nacionalnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini ili političkog mišljenja, nalazi izvan zemlje svoje nacionalnosti“. Nadalje, isti članak navodi da je izbjeglica osoba koja „ne može ili se zbog navedenog straha od progona ne želi staviti pod zaštitu te zemlje ili se zbog tog straha ne želi u tu zemlju vratiti“ (Konvencija o statusu izbjeglica, 1951). Izbjeglice se često u medijima i javnom diskursu definira kao migrante. Međutim, oba termina se u međunarodnom pravu različito tretiraju i zato je važno među njima napraviti

distinkciju. UNHCR, Ured Visokog povjerenika Ujedinjenih naroda za izbjeglice, naglašava krucijalnu razliku između izbjeglice i migranta. Naime, izbjeglice su prisiljene napustiti svoju domovinu radi ratnih zbivanja ili progona od strane države podrijetla. Izbjeglice su osobe koje se ne mogu vratiti u svoju zemlju podrijetla zbog utemeljenog straha od progona, sukoba, nasilja ili drugih okolnosti koje su ozbiljno narušile javni poredak države podrijetla i koje, prema tome, zahtijevaju međunarodnu zaštitu koja se izbjeglicama osigurava međunarodnim izbjegličkim pravnim aktima, ali i nacionalnim zakonodavstvom pojedinih država¹. S druge strane, migranti napuštaju svoju domovinu iz ekonomskih razloga kako bi poboljšali svoju financijsku situaciju te kako bi osigurali bolje životne uvjete, dok izbjeglice napuštaju svoje domovine kako bi spasili svoje živote ili sačuvali svoju slobodu². S obzirom da migranti ne ispunjavaju uvjete za dobivanje izbjegličkog statusa, oni nemaju pravo na međunarodnu zaštitu kao izbjeglice o čemu će biti riječ u nastavku rada. Upravo ovo je ključan moment po kojem se ove dvije društvene skupine razlikuju. Tretiranje izbjeglica kao migranata predstavlja kršenje njihovih prava i zanemarivanja njihovih specifičnosti o čemu će biti više riječ u kasnijim poglavljima.

Državljanin treće zemlje, osoba bez državljanstva i interno raseljena osoba

Tijekom Europske izbjegličke krize na područje Europe su pristigle izbjeglice koji su državljani treće zemlje ili osobe bez državljanstva. Državljanin treće zemlje je osoba koja nema državljanstvo države članice Europskog gospodarskog prostora ili Švicarske Konfederacije (Zakon o strancima, 2018). S druge strane, osoba bez državljanstva je osoba koju ni jedna država sukladno svom nacionalnom zakonodavstvu ne smatra svojim državljaninom (Zakon o strancima, 2018). Uz izbjeglice koje odlaze izvan svoje domovine, postoje i osobe koje su prisiljene napustiti svoj dom zbog sukoba, progona, prirodnih katastrofa ili sličnih okolnosti, ali, za razliku od izbjeglica, ove osobe ostaju unutar granica svoje zemlje i nazivaju se interno raseljene osobe³.

Međunarodna zaštita

Državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva ima pravo izraziti namjeru za podnošenje zahtjeva za međunarodnu zaštitu koja obuhvaća azil i supsidijarnu zaštitu

¹ <http://www.unhcr.org/asylum-and-migration.html>

² <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>

³ <http://www.unhcr.org/internally-displaced-people.html>

(Zakon o strancima, 2018). Važno je naglasiti kako tražitelji međunarodne zaštite traže priznanje izbjegličkog statusa (Direktiva o standardima za kvalifikaciju državljanina trećih zemalja ili osoba bez državljanstva za ostvarivanje međunarodne zaštite, za jedinstveni statusa izbjeglica ili osoba koje ispunjavaju uvjete za supsidijarnu zaštitu te sadržaj odobrene zaštite, 2011). Prema stavku 5. članka 4. Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) osoba koja izrazi namjeru za podnošenje zahtjeva za međunarodnu zaštitu ima status tražitelja međunarodne zaštite. U stavku 1. članka 33. stoji kako namjeru za podnošenje zahtjeva za međunarodnu zaštitu može izraziti prilikom obavljanja granične kontrole na graničnom prijelazu. Odnosno, ako se državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva već nalazi na području Republike Hrvatske, namjeru izražava u policijskoj upravi, policijskoj postaji i prihvatnom centru za strance kako nalaže stavak 2. članka 33. istog zakona.

Prvi oblik međunarodne zaštite je azil. Uvjete za odobrenje azila utvrđuju se člankom 20. Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti iz 2018. godine. U tom članku stoji da „će se azil priznati tražitelju koji se nalazi izvan zemlje svog državljanstva ili uobičajenog boravišta, a osnovano strahuje od proganjanja zbog svoje vjere, rase, nacionalnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini ili političkog mišljenja zbog čega ne može ili ne želi prihvatiti zaštitu te zemlje“. Vidljivo je da se za priznavanje izbjegličkog statusa uzima u obzir subjektivni element straha, ali i objektivne okolnosti što se iskazuje u riječi „osnovano“ (Vidović, 2014). Drugi oblik međunarodne zaštite je supsidijarna zaštita koju definira stavak 1. članka 21. Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) i to kao „zaštitu koja se priznaje tražitelju koji ne ispunjava uvjete za ostvarivanje azila ako postoje opravdani razlozi koji ukazuju da će se povratkom u zemlju podrijetla suočiti sa stvarnim rizikom trpljenja ozbiljne nepravde i koji nije u mogućnosti ili zbog takvog rizika ne želi prihvatiti zaštitu te zemlje“. Drugi stavak istog članka Zakona pobliže definira ozbiljnu nepravdu kao „prijetnju smrtnom kaznom ili smaknućem, mučenjem, nečovječnim ili ponižavajućim postupanjem ili kažnjavanje te ozbiljnu i individualnu prijetnju životu civilnog stanovništva zbog proizvoljnog općeg nasilja u situacijama međunarodnog ili unutarnjeg državnog sukoba“.

Nakon određenja temeljnih pojmova, u idućem poglavlju ću govoriti o Europskoj izbjegličkoj krizi kako bi dobili širu sliku o dolasku izbjeglica na teritorij Europe,

razlozima i načinima dolaska. Sve navedeno je izrazito važno za razumijevanje fenomena izbjeglištva.

2.2. Europska izbjeglička kriza

Europska izbjeglička kriza izbila je 2015. godine i predstavlja najveću migraciju ljudi od Drugog svjetskog rata (Europska unija, 2016). Izbjeglička kriza nastala je kao posljedica “Arapskog proljeća”, vala demonstracija protiv vlasti u zemljama sjeverne Afrike i Bliskog istoka 2011. godine. Iako se u većini arapskih zemalja dogodila samo smjena pojedinih ministara ili izmjena nekih zakona, pojedine države su zahvatile veći prosvjedi i sukobi od kojih se zasigurno ističe Građanski rat u Siriji. Prosvjedi za promjenu vladajućeg režima i uspostavu demokracije u Siriji, započeti u 2011., širili su se Sirijom i za nekoliko mjeseci prerasli su u rat (Tadić i sur., 2016). Ovo je bilo vrijeme prvih migracija stanovništva u susjedne zemlje, u Tursku i Libanon. Građanski rat u Siriji još je uvijek najveći uzrok izbjegličkih kretanja⁴. Osim iz Sirije, veliki broj izbjeglica i migranata iz Afganistana, Iraka, Irana te drugih država Bliskog istoka i sjevernoafričkih država prošao je dug put različitim rutama kako bi stigli do željenih destinacija, država članica Europske Unije (Peters i Basley, 2015). Frontex, Agencija za europsku graničnu i obalnu stražu, identificira pet glavnih ruta kojima se kreću izbjeglice i migranti na putu prema sigurnosti.

Zapadnosredozemna ruta obuhvaća morski put od Sjeverne Afrike do južne obale Španjolske, uključujući i kopneni put preko granica Ceute i Melille. Od 2015. do kraja 2017. godine oko 31000 izbjeglica i migranata je pristiglo u Španjolsku iz sjeverne Afrike. Srednjosredozemna ruta obuhvaća morski put od Sjeverne Afrike, najčešće iz Libije i Egipta, prema Italiji i Malti preko Sredozemnog mora. Frontex (2018) izvještava da je broj izbjeglica i migranata od 2015. do 2017. godine na ovoj ruti iznosio je oko 447 000. Mreže krijumčara su na ove dvije rute izrazito dobro razvijene. Krijumčari obično prevoze izbjeglice i migrante na starim ribarskim brodovima, pa čak i na malim gumenjacima, koji su često pretrpani te tako skloni prevrtanju. Gumenjaci su općenito

⁴ <https://data2.unhcr.org/en/situations>

opremljeni slabim motorima, nemaju odgovarajuće navigacijske sustave i često nemaju dovoljno goriva da dosegnu europsku obalu⁵.

Zapadnobalkanska ruta obuhvaća kopneni i morski put od tursko-grčke granice preko Makedonije i Srbije do Mađarske ili Hrvatske. Preko ove rute dolazi najviše državljanina Sirije, Afganistana i Iraka. Prema podacima Frontex-a (2018) od 2015. do kraja 2017. godine na ovoj ruti je zabilježeno oko 906 000 ljudi. Rekordna godina po broju dolazaka je bila 2015. godina kada je zabilježeno oko 764 000 osoba. Razlog ovog rekordnog broja je taj što je velik broj ljudi došao u Grčku odakle su nastavile svoj put preko Makedonije i Srbije u Mađarsku i Hrvatsku, a potom prema zapadnoj Europi. To je dovelo do velikog broja izbjeglica i migranata koji su htjeli ući u EU preko mađarsko-srpske granice. Nakon što je Mađarska u rujnu 2015. godine završila izgradnju ograde na granici sa Srbijom, put se preusmjerio na Hrvatsku⁶.

Istočnosredozemna ruta obuhvaća granicu između Turske i Europske unije preko Grčke, Bugarske i Cipra. Frontex (2018) izvještava da je ovom rutom u Europsku uniju pristiglo 1 110 000 ljudi od 2015. do 2017. godine. Rekordna po broju dolazaka bila je 2015. godina kada je u Europsku uniju stiglo oko 885 000 ljudi. Važno je naglasiti kako morski put do Egejskih otoka nije jedini koji se koristi u ovoj regiji. Zračni put ostaje popularan među onima koji to mogu priuštiti, s migrantima koji lete izravno u europske gradove iz Istanbula. Drugi su ušli u Grčku preko kopnene granice, ili su izašli iz Turske izravno u južnu Bugarsku. Postoje i druge morske staze, iako značajno manje istaknute, poput one preko Cipra⁷.

Istočna ruta obuhvaća kopnenu granicu Europske unije duge 6000 km između Bjelorusije, Moldavije, Ukrajine, Ruske Federacije i njezinih istočnih država članica EU (Estonija, Finska, Mađarska, Latvija, Litva, Norveška, Poljska, Slovačka, Bugarska i Rumunjska). Podaci Frontex-a (2018) pokazuju da je ukupan broj migracija na svim istočnim granicama mnogo manji nego na bilo kojoj drugoj migracijskoj ruti u EU. Od 2015. do 2017. godine zabilježeno je tek oko 4 000 osoba⁸.

⁵ <https://frontex.europa.eu/along-eu-borders/migratory-map/>

⁶ <https://frontex.europa.eu/along-eu-borders/migratory-map/>

⁷ <https://frontex.europa.eu/along-eu-borders/migratory-map/>

⁸ <https://frontex.europa.eu/along-eu-borders/migratory-map/>

Kao rezultat izbjegličke krize, broj osoba kojima je bila potrebna skrb UNHCR-a, Ureda Visokog povjerenika Ujedinjenih naroda za izbjeglice koji se bavi rješavanjem izbjegličkih pitanja te zaštitom prava i dobrobiti izbjeglica, dosegao je rekordan broj. Osobe kojima je potrebna skrb UNHCR-a su izbjeglice, tražitelji azila, interno raseljene osobe, povratnici i osobe bez državljanstva, a njihov broj je do kraja 2017. godine dosegao 71 439 506. Od toga je bilo 19 941 347 izbjeglica i 3 090 898 tražitelja azila u svijetu. Na području Europe je bilo 6 114 274 izbjeglica i 1 308 628 tražitelja azila (UNHCR, 2017). Od 2015. godine do kraja 2017. godine većina podnositelja zahtjeva bili su državljani Sirije, Afganistana i Iraka. Turska je sve tri godine bila domaćin najvećem broju izbjeglica na svijetu. Naime, do kraja 2017. godine je zabilježila 3 400 000 izbjeglica. Podaci sa kraja 2017. godine nam pokazuju kako su 30 posto svih izbjeglica u Europi bila djeca mlađa od 18 godina. IOM, Međunarodna organizacija za migracije (2018) izvještava da su mnogi izgubili svoje život ili su izgubili svoje bližnje pokušavaju doseći sigurnost. Najopasniji je morski put preko Sredozemnog mora gdje je od 2015. do 2018. godine oko 14 000 ljudi izgubilo živote⁹.

Zbog velikog broja pristiglih ljudi, izbjeglička kriza je stavila velik izazov pred Europsku uniju, ali i test solidarnosti i humanosti za njezine države članice. Stoga ću se u sljedećem poglavlju ukratko osvrnuti na reakciju država Europske unije na izbjegličku krizu.

2.3. Stvaranje „tvrđave Europe“

Mnogim ljudima migracija je jedina šansa za preživljavanjem i boljim životom. Prema analizi UNHCR-a, objavljenoj 2015. godine, nekoliko je osnovnih razloga zašto velik broj izbjeglica napušta domovinu. Migracija za izbjeglice predstavlja bijeg od ratnih sukoba, stradanja te različitih vidova ekstremizma i terorizma. Kao rezultat navedenog, izbjeglice se suočavaju sa gubitkom nade da će se situacija promijeniti na bolje, osjećajem nesigurnosti za budućnost svojih života i strahom od dodatnog širenja sukoba. Također, prisutno je sve veće siromaštvo i ograničena mogućnost zaposlenja radi propalog gospodarstva. Masovan odlazak u Europu također je potaknut ograničenom pristupu obrazovanju. Mnoga djeca ne pohađaju školu jer su prisiljena raditi kako bi

⁹ <https://missingmigrants.iom.int/>

pomogla uzdržavati svoje obitelji. Primjerice, oko 90 000 djece školskog uzrasta podrijetlom iz Sirije nemaju nikakvo formalno obrazovanje¹⁰.

Uz sve navedeno, važno je spomenuti i proces globalizacije koji je utjecao na pojave migracije otvorivši prostore tokova kojima prolaze kapital, informacije i novac (Petrović, 2016). Međutim, tokovi ljudi se i dalje strogo kontroliraju što je vidljivo u migracijskoj politici brojnih europskih zemalja. Naime, brojne europske zemlje reagirale su na izbjegličku krizu nametanjem većih ograničenja u pristupu njihovim teritorijima. Iako se na području Europe do kraja 2017. godine nalazilo više od 6 000 000 izbjeglica, što smo vidjeli u prethodnom poglavlju, mnogi su naišli na fizičke prepreke pristupu teritoriju Europe. Naime, zidovi i ograde podignuti su duž granica između nekoliko zemalja kako bi spriječili kretanje izbjeglica u svoje zemlje i dalje prema drugim državama Europe. Države članice Europske unije i Schengenske zone izgradile su gotovo 1 000 km zidova od devedesetih godina prošlog stoljeća kako bi spriječile migracije. Upravo radi ovog razloga sve se više koristi termin „tvrđava Europa“ koji dobro opisuje sve više fizičkih zapreka za izbjeglice i migrante. Ove fizičke zidove također prate još duži tzv. pomorski zidovi, odnosno pomorske kontrole koje obilaze Sredozemno more (Benedicto i Brunet, 2018).

Deset od 28 država članica Europske Unije, a ujedno i pripadnice Schengenskog prostora (Španjolska, Grčka, Mađarska, Bugarska, Austrija, Slovenija, Velika Britanija, Latvija, Estonija i Litva) izgradile su zidove na granicama kako bi spriječile migracije. Španjolska i Mađarska izgradile su dva zida na njihovoj granici radi kontrole migracija, dok su Austrija i Ujedinjeno Kraljevstvo izgradile zidove na svojim granicama sa Slovenijom i Francuskom. Zidove su sagradile i Norveška, Slovačka i Makedonija s ciljem zaustavljanja migracija. Dakle, ukupno 13 zidova izgrađeno je na granicama Europske unije ili unutar Schengenskog područja (Benedicto i Brunet, 2018). Možemo zaključiti da se upravo radi nepostojanja legalnih kanala za ulazak na teritorij Europske unije, velik broj izbjeglica odlučuje na opasna putovanja u rukama krijumčara ne imajući nikakav drugi izbor.

¹⁰ <http://www.unhcr.org/news/briefing/2015/9/560523f26/seven-factors-behind-movement-syrian-refugees-europe.html>

Usporedno sa uvođenjem sve restriktivnijih politika i oštrije kontrole granica, sve se češće susrećemo sa percepcijom izbjeglica kao sigurnosne prijetnje od strane kreatora javne politike i javnosti što možemo shvatiti i kao snažan razlog za stvaranje „tvrđave Europe“. Migracije postaju sigurnosni problem na koji se odgovara pojačanom represijom prema izbjeglicama u smislu detencija, deportacija, primjene nasilja, uskraćivanja zajamčenih prava i kriminalizacije izbjeglica (Diken, 2004, Fassin, 2005, Khosravi, 2009, Shuster, 2005; sve prema Petrović 2016). Kao posljedica toga, sve većem broju tražitelja azila se uskraćuje status izbjeglica na temelju prijetnje za nacionalnu sigurnost (UNHCR, 2017). Na temelju svega rečenog, Petrović (2016) Europu nazva „zonom prava i zonom života“ koja se ljubomorno čuva i strogo je ograničena, a izbjeglicama se dopušta da se zadržavaju u graničnim zonama Europe poput Grčke, Turske ili izbjegličkih kampova. Navedeno potvrđuju i podaci koji pokazuju kako većina izbjeglica svijeta, čak 86 posto, živi u tzv. zemljama u razvoju, odnosno zemljama prvog azila, dok samo mali postotak ima pristup preseljenju u razvijene zemlje (UNHCR, 2016). Iz ovih podataka je vidljivo da iako razvijene, industrijalizirane zemlje posjeduju većinu svjetskih bogatstva i resursa, brigu za izbjeglice preuzimaju zemlje u razvoju.

Iako su milijuni izbjeglica uspjeli pristići na područje Europe, mnogi su naišli na fizičke prepreke na putu prema sigurnosti. Stvaranje „tvrđave Europe“ je bio svojevrsan odgovor država Europe na samu krizu. Kakva je bila uloga Republike Hrvatske u izbjegličkoj krizi i kako je odgovorila na izbjeglička kretanja preko svog teritorija, slijedi u nastavku.

2.4. Migracije na području Republike Hrvatske za vrijeme izbjegličke krize

Hrvatska predstavlja važan tranzitni teritorij na zapadnobalkanskoj izbjegličkoj ruti zbog svoga specifičnoga geostrateškog položaja koji povezuje jugoistočnu Europu s njezinim središnjim i zapadnim dijelovima. Stoga je jedna od usputnih postaja na putu brojnih izbjeglica i migranata koji putuju do željenih destinacija zapadne Europe (Tadić i sur., 2016). Na masovna izbjeglička kretanja preko Hrvatske utjecalo je zatvaranje mađarske granice sredinom rujna 2015. godine. Do kraja te godine je preko hrvatskog teritorija prošlo nešto manje od 560 000 izbjeglica i migranata. Najveći broj izbjeglica i migranata ušao je na hrvatski teritorij na području policijske uprave vukovarsko-

srijemske (97 posto) te ostatak na području policijske uprave osječko-baranjske. Prema podrijetlu, najzastupljeniji su bili državljani Bliskog istoka, odnosno Sirije, Afganistana, Iraka i Irana (MUP, 2016, prema HPC, 2016). U trenutku dolaska na teritorij Hrvatske, izbjeglice i migranti su odlazili na registraciju u Prihvatni centar za strance Ježevo u kojem se provodilo uzimanje otisaka prstiju, a zatim i u registracijske centre u Čepinu, Belom Manastiru, Luču, Torjancima i Sisku. Nakon registracije, bili su smješteni u Prihvatilište za tražitelje azila u Zagrebu, poznatim pod nazivom Porin, i na zagrebačkom Velesajmu s obzirom da nije postojalo dovoljno smještajnih kapaciteta u Prihvatilištu. Većina ovih izbjeglica je u kratkom razdoblju samostalno nastavila put prema Sloveniji. U Opatovcu, u Vukovarsko-srijemskoj županiji, izgrađen je šatorski kamp koji je bio glavni kapacitet za smještaj izbjeglica budući da su glavne točke ulaska bili granični prijelazi Bapska i Tovarnik. Izbjeglice su se iz Opatovca dalje prevozili prema mađarskoj granici sve do zatvaranja granice kada je koridor uspostavljen preko granice sa Slovenijom (HPC, 2016).

Budući da su se osobe u kampovima u pravilu zadržavale vrlo kratko, s brzim transferima preko hrvatskog teritorija, fokus djelovanja je bio usmjeren na humanitarnu pomoć i zadovoljavanje osnovnih životnih potreba (HPC, 2016). Iako je većini izbjeglica koji su prošli Hrvatskom, ona bila samo postaja na putu, postojao je i određeni broj osoba koje su zatražile međunarodnu zaštitu u Hrvatskoj. Prema podacima MUP-a (2017) 2015. godine bilo je 152 tražitelja međunarodne zaštite, a te godine je odobreno ukupno 43 zahtjeva. Tijekom 2016. godine zabilježeno je povećanje broja tražitelja međunarodne zaštite koji su u Hrvatsku vraćeni na temelju *Uredbe o utvrđivanju kriterija i mehanizama za određivanje države članice odgovorne za razmatranje zahtjeva za međunarodnu zaštitu koji je u jednoj od država članica podnio državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva*, prema kojoj je za ispitivanje zahtjeva za azilom odgovorna prva država članica EU u koju tražitelj uđe. Prema podacima MUP-a (2017), 2016. godine bilo je 2234 tražitelja međunarodne zaštite, a odobreno je ukupno 100 zahtjeva. Najviše ih je bilo iz Afganistana, Sirije i Iraka, što je i u skladu sa statističkim podacima na globalnoj razini koje sam prikazala u poglavlju Europska izbjeglička kriza. U Hrvatskoj je 2017. godine bilo 1 887 tražitelja međunarodne zaštite, a odobreno je ukupno 211 zahtjeva (MUP, 2017).

Kao što vidimo iz navedenih podataka, postojao je određen broj izbjeglica, odnosno tražitelja azila koji su zatražili međunarodnu zaštitu u Hrvatskoj. Koja su prava izbjeglica i imaju li ista prava kao hrvatski državljani kada dobiju status tražitelja međunarodne zaštite ćemo vidjeti u nastavku davanjem pregleda međunarodnih, europskih i domaćih pravnih dokumenta koji jamče prava izbjeglicama.

3. Zakonski okvir zaštite prava izbjeglica

Prije nego se osvrnem na temeljne pravne dokumente koji uređuju prava izbjeglica, važno je naglasiti da postoji međunarodno pravo o ljudskim pravima koje se odnosi na sve ljude, pa tako i na izbjeglice. Također, postoji i međunarodno izbjegličko pravo koje proizlazi iz međunarodnog prava o ljudskim pravima te obuhvaća neka specijalna prava koja imaju izbjeglice na temelju svog izbjegličkog statusa (Jastram i Achiron, 2001). Na međunarodnoj razini temeljni propisi koji štite ljudska prava svih ljudi pa tako i izbjeglica su sljedeći dokumenti: Opća deklaracija o ljudskim pravima, Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima, Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima, Europsku konvenciju za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, Konvenciju o pravima djeteta, Međunarodnu konvenciju o ukidanju svih oblika rasne diskriminacije, Konvenciju protiv mučenja i drugih okrutnih, nečovječnih ili ponižavajućih postupaka ili kazni¹¹. Navedeni propisi štite prava svih ljudi, pa tako i izbjeglica.

Na početku je važno navesti nekoliko članka iz Opće deklaracije o ljudskim pravima iz 1948. godine upravo zato što je postavila opće standarde za zaštitu i promicanje ljudskih prava. U članku 1. Deklaracije stoji da se „sva ljudska bića rađaju slobodna i jednaka u dostojanstvu i pravima“. Na ovaj članak se nastavlja članak 2. u kojem stoji da „svakome pripadaju sva prava i slobode utvrđene u ovoj Deklaraciji bez razlike bilo koje vrste, kao što je rasa, boja kože, spol, jezik, vjeroispovijed, političko ili drugo mišljenje, nacionalno ili društveno podrijetlo, imovina, rođenje ili drugi status“. Također, u članku 3. stoji da „svatko ima pravo na život, slobodu i osobnu sigurnost“. Prema Općoj deklaraciji o ljudskim pravima pravo na međunarodnu zaštitu je jedno od temeljnih ljudskih prava. Tako u članku 14. stoji da „svatko pred progonom ima pravo

¹¹ <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CoreInstruments.aspx>

tražiti i dobiti utočište u drugim zemljama, ali na to se pravo ne može pozivati u slučaju progona koji su izravna posljedica nepolitičkih zločina ili djela protivnih ciljevima i načelima Ujedinjenih naroda“ (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1948). Važno je naglasiti kako navedena Deklaracija nije pravno, već samo moralno obvezujuća. Na snagu su 1976. godine stupila dva pakta, Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima te Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima koja su potvrdila načela sadržana u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima i učinila ih pravno obvezujućima.

Najvažniji dokument međunarodnopravne zaštite izbjeglica je Konvencija o statusu izbjeglica (Jastram i Achiron, 2001). Konvencija o statusu izbjeglica predstavlja osnovu međunarodnog izbjegličkog prava. Konvencija o statusu izbjeglica usvojena je 1951. godine na konferenciji veleposlanika Ujedinjenih naroda u Ženevi te predstavlja osnovu međunarodnog izbjegličkog prava. Konvencija o izbjeglicama definira pojam izbjeglice, s čijim smo se terminom upoznali u prvom poglavlju *2.1. Određenje temeljnih pojmova* te predviđa minimalne standarde za postupanje s osobama koje ispunjavaju uvjete za izbjeglički status (Konvencija o statusu izbjeglica, 1951).

Kao što smo mogli vidjeti u ovom poglavlju, još je Općom deklaracijom o ljudskim pravima iz 1948. godine pravo na međunarodnu zaštitu, odnosno azil, prepoznato kao temeljeno ljudsko pravo. Stoga ću se prvo detaljnije osvrnuti na pravo na međunarodnu zaštitu, a zatim ću dati pregled ostalih prava izbjeglica. Ovo pravo detaljnije uređuju pravni dokumenti koji se tiču isključivo prava izbjeglica. Osim toga, u kontekstu europskog prava, države članice Europske unije uspostavile su Zajednički europski sustav azila što znači da za sve države članice Europske Unije vrijedi isti zakonski okvir koji uređuje pitanje azila, a usklađen je s Konvencijom o statusu izbjeglica. Cilj Zajedničkog sustava azila je smanjenje razlika između nacionalnih sustava azila i nacionalnih praksi te osiguravanje minimalnih zajedničkih standarda za azil (Goldner Lang, 2013). U okviru Zajedničkog sustava azila usvojeni su najvažniji dokumenti pravne stečevine o azilu: Direktiva o zajedničkim postupcima za priznavanje i oduzimanje međunarodne zaštite, Direktiva o utvrđivanju standarda za prihvata podnositelja zahtjeva za međunarodnu zaštitu, Direktiva o standardima za kvalifikaciju državljana trećih zemalja ili osoba bez državljanstva za ostvarivanje međunarodne

zaštite, za jedinstveni statusa izbjeglica ili osoba koje ispunjavaju uvjete za supsidijarnu zaštitu te sadržaj odobrene zaštite, Uredba o utvrđivanju kriterija i mehanizama za određivanje države članice odgovorne za razmatranje zahtjeva za međunarodnu zaštitu koji je u jednoj od država članica podnio državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva i Uredba o uspostavi sustava Eurodac za usporedbu otisaka prstiju podnositelja zahtjeva za azil. Države članice Europske Unije imaju obavezu inkorporirati navedene pravne dokumente u svoja nacionalna zakonodavstva¹²

Direktiva o zajedničkim postupcima za priznavanje i oduzimanje međunarodne zaštite (2013) osigurava donošenje pravednijih, bržih i kvalitetnijih odluka o azilu te je zaslužna za sličnost postupaka podnošenja zahtjeva za azil u cijeloj Europskoj Uniji. Kada izbjeglice dolaze na granicu države članice Europske Unije, uzimaju se otisci prstiju svakog podnositelja zahtjeva i šalju u bazu podataka pod nazivom Eurodac (Uredba o uspostavi sustava Eurodac za usporedbu otisaka prstiju podnositelja zahtjeva za azil, 2013). Ti podaci služe kao pomoć za utvrđivanje države članice Europske Unije koja je odgovorna za razmatranje zahtjeva za međunarodnu zaštitu, a to je prva država u kojoj je podnesen zahtjev za međunarodnu zaštitu (Uredba o utvrđivanju kriterija i mehanizama za određivanje države članice odgovorne za razmatranje zahtjeva za međunarodnu zaštitu koji je u jednoj od država članica podnio državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva, 2013). Podnositeljima zahtjeva za međunarodnom zaštitom osiguravaju se materijalni uvjeti za prihvata, kao što su smještaj i hrana, pravo na obrazovanje, zdravstvenu zaštitu i sl. (Direktiva o utvrđivanju standarda za prihvata podnositelja zahtjeva za međunarodnu zaštitu, 2013). Nakon ovoga, sudbina tražitelja azila može ići u dva moguća smjera.. Jedan mogući rasplet događaja je da dobije pozitivno rješenje na zahtjev za međunarodnom zaštitom te mu se dodijeli azil ili supsidijarna zaštita. Uvjete za odobravanje međunarodne zaštite uređuje Direktiva o kvalifikaciji. Na temelju priznatog izbjegličkog statusa, osoba dobiva određena prava, kao što su pravo na smještaj, zdravstvenu skrb, obrazovanje, zaposlenje i sl. (Direktiva o standardima za kvalifikaciju državljanina trećih zemalja ili osoba bez državljanstva za ostvarivanje međunarodne zaštite, za jedinstveni statusa izbjeglica ili osoba koje

¹² <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/hr/sheet/151/politika-azila>

ispunjavaju uvjete za supsidijarnu zaštitu te sadržaj odobrene zaštite, 2011). Drugi mogući rasplet događaja je da se međunarodna zaštita ne odobrava podnositelju zahtjeva u „prvom stupnju”, te je u slučaju odbijenog zahtjeva moguće podnijeti žalbu sudu. Nakon toga može uslijediti potvrda negativne „prvostupanjske” sudske odluke, nakon čega se podnositelj zahtjeva može vratiti u zemlju podrijetla ili tranzita ili može uslijediti ukidanje negativne „prvostupanjske” sudske odluke nakon čega se osobi dodjeljuje status izbjeglice te mu se priznaje zahtjev za međunarodnom zaštitom (Europska unija, 2014).

Zakonom o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) u pravni poredak Republike Hrvatske prenose se Direktive Europske unije i Konvencije o statusu izbjeglica. Dakle, prava koja navodi Konvencija o statusu izbjeglica su u skladu sa navedenim zakonom pa će pregled prava izbjeglica dati na osnovi navedenog zakona. Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti uređuje prava i obaveze tražitelja međunarodne zaštite, azilanata, stranaca pod supsidijarnom zaštitom. Ovaj zakon u pravni poredak Republike Hrvatske prenosi spomenute Direktive Europske unije. Prema članku 6. tražitelji azila imaju pravo da budu zaštićeni od prisilnog udaljenja ili vraćanja (eng. *non refoulement*) u kojem stoji da je „zabranjeno prisilno udaljiti ili na bilo koji način vratiti državljana treće zemlje ili osobu bez državljanstva u zemlju: u kojoj bi njezin život ili sloboda bili ugroženi zbog rasne, vjerske ili nacionalne pripadnosti, pripadnosti određenoj društvenoj skupini ili zbog političkog mišljenja ili u kojoj bi mogla biti podvrgnuta mučenju, nečovječnom ili ponižavajućem postupanju ili koja bi ju mogla izručiti drugoj zemlji, čime bi se narušilo načelo prethodnih podstavaka.“ Prema članku 53. „tražitelj ima pravo na boravak u Republici Hrvatskoj od dana izražene namjere do izvršnosti odluke o zahtjevu“. Za vrijeme tog boravka, „tražitelj ima slobodu kretanja u Republici Hrvatskoj“ (članak 54.), pravo na materijalne uvjete prihvata koje obuhvaćaju: „smještaj u Prihvatilištu, hrana i odjeća osigurana u naravi, naknada troškova javnog prijevoza za potrebe postupka odobrenja međunarodne zaštite te novčana pomoć“ (članak 55.). Tražitelj međunarodne zaštite ima pravo i na zdravstvenu zaštitu koja „obuhvaća hitnu medicinsku pomoć i prijeko potrebno liječenje bolesti i ozbiljnih mentalnih poremećaja“ (članak 57.). Nadalje, dijete tražitelj ima „pravo na osnovno i srednje obrazovanje dijete tražitelj ostvaruje pod istim uvjetima kao hrvatski državljani“ (članak 58.). Sljedeće pravo je pravo na informacije i pravno savjetovanje koje uređuje članak 59. Prema tom članku, „tražitelj ima pravo na sve potrebne informacije o postupku

odobrenja međunarodne zaštite na jeziku za koji se opravdano pretpostavlja da ga razumije i na kojem može komunicirati“ (članak 59.). Imaju pravo i na „pravno savjetovanje koje pružaju organizacije koje se bave zaštitom prava izbjeglica ili odvjetnici“ (članak 59.). Također, imaju pravo i na besplatnu pravnu pomoć koja obuhvaća „pomoć u sastavljanju tužbe, zastupanje u prvostupanjskom upravnom sporu i oslobađanje od plaćanja troškova prvostupanjskog upravnog spora“ (članak 60.). Tražitelj međunarodne zaštite ima pravo na rad koje stječe „istekom roka od devet mjeseci od dana podnošenja zahtjeva o kojem Ministarstvo nije donijelo odluku, ako tražitelj svojim postupanjem nije utjecao na razloge nedonošenja odluke“ (članak 61.) te ima pravo na isprave, odnosno pravo na iskaznicu tražitelja međunarodne koja potvrđuje pravo boravka u Republici Hrvatskoj (članak 62.). Pravo na međunarodnu zaštitu, odnosno pravo na azil, zajamčeno je Ustavom Republike Hrvatske u članku 33. stavka 1., prema kojemu „strani državljani i osobe bez državljanstva mogu dobiti utočište u Republici Hrvatskoj ako nisu progonjeni za nepolitičke zločine i djelatnosti oprečne temeljnim načelima međunarodnog prava“ (Ustav Republike Hrvatske, 2014).

Kao što vidimo u ovom poglavlju, izbjeglice imaju pravo na međunarodnu zaštitu te dolazeći u zemlje Europske Unije, velik broj izbjeglica podnosi zahtjev za međunarodnu zaštitu (o čemu sam govorila u poglavlju 2.2. *Europska izbjeglička kriza*) čime izbjeglice zapravo traže priznavanje svog izbjegličkog statusa (Direktiva o standardima za kvalifikaciju državljana trećih zemalja ili osoba bez državljanstva za ostvarivanje međunarodne zaštite, za jedinstveni status izbjeglica ili osoba koje ispunjavaju uvjete za supsidijarnu zaštitu te sadržaj odobrene zaštite, 2011). Dok čekaju na odluku o zahtjevu za azilom i na priznanje izbjegličkog statusa, izbjeglice imaju pravni status tražitelja azila čime dobivaju prava koja o kojima sam govorila u ovom poglavlju.

Nakon pregleda prava izbjeglica u nastavku rada fokus sužavam na pravo na obrazovanje djece izbjeglica, koje je, kao što smo vidjeli u ovom poglavlju, jedno od temeljnih ljudskih prava.

4. Pravo na obrazovanje djece izbjeglica

4.1. Međunarodni, europski i domaći dokumenti koji štite pravo na obrazovanje djece izbjeglica

Pravo na obrazovanje je usko povezano s drugim ljudskim pravima. Primjerice, kršenje prava na obrazovanje utječe na ostvarivanje prava na zapošljavanje, socijalnu sigurnost i odgovarajući životni standard. Obrazovanje omogućava participaciju, aktivno sudjelovanje u svim sferama društva i osnaživanje pojedinca. Drugim riječima, obrazovanje pojedincu omogućava uživanje svih prava i sloboda, dok njegovo uskraćivanje onemogućuje isto. Glavni propisi međunarodnog prava o ljudskim pravima koji jamče pravo na obrazovanje svima, bez obzira na državljanstvo, su: Opća deklaracija o ljudskim pravima, Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima, Konvencija o pravima djeteta i Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju.

Pravo na obrazovanje u globalnom je sustavu ljudskih prava prvi put definirano u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima. U stavku 1. članka 26. stoji da „svatko ima pravo na obrazovanje koje mora biti besplatno, barem na osnovnim i temeljnim stupnjevima“. Također se navodi kako osnovno obrazovanje mora biti obvezno (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1948). Stavak 2. istog članka dotiče se i pitanja kvalitete odgoja i obrazovanja navodeći kako „obrazovanje mora biti usmjereno punom razvoju ljudske osobnosti i jačanju poštovanja ljudskih prava i temeljnih sloboda“. Nadalje, ističe kako ono mora „promicati razumijevanje, toleranciju i prijateljstvo među svim narodima, rasnim ili vjerskim grupama te podupirati djelovanje Ujedinjenih naroda na održavanju mira“ (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1948). U trećem, a ujedno i zadnjem stavku ovog članka, navodi se da „roditelji imaju pravo prvenstva u izboru vrste obrazovanja za svoju djecu“ (Opća deklaracija o ljudskim pravima, 1948). Iz svega navedenog je vidljivo kako se obrazovanje utvrđuje kao jedno od općih, nedjeljivih i neotuđivih ljudskih prava. Pravo na obrazovanje kao opće ljudsko pravo ostalo je jedno od bitnih načela ostalih dokumenata o ljudskim pravima. Nastavljajući se na odredbe Opće deklaracije o ljudskim pravima, 1950. godine usvojena je Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda koja također svakome pojedincu priznaje pravo na obrazovanje i to u članku 2. u kojem se ističe kako „nikome neće biti uskraćeno pravo na obrazovanje“ (Europska konvencija za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda, 1950).

Iako je usvajanje Opće deklaracije o ljudskim pravima predstavljalo ključnu prekretnicu u međunarodnoj zaštiti ljudskih prava te je članak 26. Opće deklaracije o ljudskim pravima iznimno važan za definiciju prava svih ljudi na obrazovanje, još je uvijek nedostajao dokument koji će načela sadržana u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima učiniti pravno obvezujućim. Godine 1976. na snagu su stupila dva pakta: Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima i Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima (Spajić-Vrkaš, 2001). Od tada je za sve države koje su ga ratificirale, ovaj dokument postao pravno obvezujući što znači da države imaju obavezu promicanja tog prava, kao i obavezu poduzimanja potrebnih mjera da se postigne to pravo (Širanović, 2016). U stavku 1. članka 13. Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima obvezuje države stranke da „svakome priznaju pravo na odgoj i obrazovanje“. Nadalje se navodi kako „odgoj i obrazovanje moraju biti usmjereni u pravcu punog razvoja ljudske ličnosti i dostojanstva i da mora jačati poštivanje ljudskih prava i temeljnih sloboda“. Također, prema istom članku Pakta, ističe se kako „obrazovanje mora omogućiti svim ljudima djelotvorno sudjelovanje u slobodnom društvu, promicati razumijevanje, snošljivost i prijateljstvo među svim narodima, rasnim, etničkim ili vjerskim grupama“. Kako bi se to pravo u potpunosti moglo ostvariti, u stavku 2. se navodi kako „osnovno obrazovanje mora biti obvezno i besplatno za sve“ (Međunarodni pakt o ekonomskim, socijalnim i kulturnim pravima, 1976).

Važno mjesto među propisima međunarodnog prava koji štite pravo na obrazovanje zauzima i Konvencija o pravima djeteta. Konvencija o pravima djeteta usvojena je na Glavnoj skupštini Ujedinjenih naroda 1989. godine, a sadrži univerzalne standarde koje svaka država koja ju je potpisala i ratificirala mora jamčiti svakom djetetu. Konvencija o pravima djeteta je pravni akt koja ima snagu zakona i njezine odredbe se primjenjuju na svu djecu što je čini univerzalnom (Konvencija o pravima djeteta, 1989). Prema Konvenciji, pravo na obrazovanje spada u razvojna prava koja osiguravaju djetetu najbolji mogući razvoj. Konvencija o pravima djeteta u stavku 1. članka 28. svakome djetetu priznaje pravo na obrazovanje. Navodi se kako će „države stranke, u svrhu ostvarenja tog prava i na temelju jednakih mogućnosti za svu djecu, svima osigurati obvezno i besplatno osnovno obrazovanje“. Isti stavak obavezuje države stranke na „poduzimanje mjera za poticanje redovitog dolaska na nastavu i smanjenje stope ispisa

djece iz škole“ (Konvencija o pravima djeteta, 1989). Stavak 1. članka 29. Konvencije pobliže označuje na što se obrazovanje treba usmjeriti. Na tom tragu se navodi kako „obrazovanje djeteta treba usmjeriti prema punom razvoju djetetove osobnosti, nadarenosti, duševnih i tjelesnih sposobnosti, promicanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda te načela proglašanih u Povelji Ujedinjenih naroda“. Nadalje, prema istom stavku članka ističe se kako je obrazovanje potrebno usmjeriti na „poticanje poštivanja djetetovih roditelja, njegova kulturnog identiteta, jezika i vrednota, nacionalnih vrijednota zemlje u kojoj dijete živi i zemlje iz koje potječe te poštivanje civilizacija koje se od njega razlikuju“. Također, navedeni stavak članka ističe važnost usmjeravanja obrazovanja prema „pripremi djeteta za odgovoran život u slobodnoj zajednici u duhu razumijevanja, mira, snošljivosti, ravnopravnosti spolova i prijateljstva među svim narodima, etničkim, nacionalnim i vjerskim grupama te osobama starosjedilačkog podrijetla (Konvencija o pravima djeteta, 1989).

Sljedeći dokument međunarodnog prava koji štiti pravo na obrazovanje je Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju. Članak 4. države stranke ove Konvencije obavezuje da „prema svojim mogućnostima i potrebama, odredi, razradi i provede politiku koja teži promicanju jednakih mogućnosti i postupaka u odgoju i obrazovanju. Nadalje, države stranke su obavezne „osigurati slobodno i obvezno osnovno obrazovanje te jamčiti istost odgojno-obrazovnih standarda i uvjeta koji određuju kvalitetu odgoja i obrazovanja u svim javnim odgojno-obrazovnim ustanovama istog stupnja. Prema članku 5. države stranke se obavezuju da „odgoj i obrazovanje treba biti usmjereno punom razvoju ljudske osobe i jačanju poštivanja ljudskih prava i temeljnih sloboda (Konvencija protiv diskriminacije u odgoju i obrazovanju, 1960).

Navedeni dokumenti koji progovaraju o pravu na obrazovanje dio su međunarodnog, europskog i domaćeg pravnog okvira o ljudskim pravima, a odnose se na sve ljude pa tako i na izbjeglice. Međutim, u nastavku ću istaknuti temeljne dokumente međunarodnog, europskog i domaćeg izbjegličkog prava koji se tiču prava na obrazovanje. Iz međunarodnog izbjegličkog prava ističe se Konvencija o statusu izbjeglica koja u stavku 1. članka 22. progovara o pravu na obrazovanje. U navedenom članku tako stoji da su „ugovorne države dužne, prema izbjeglicama primjenjivati isto postupanje kakvo primjenjuju i prema svojim državljanima, u vezi sa osnovnim

obrazovanjem“ (Konvencija o statusu izbjeglica, 1951). Sa Konvencijom o statusu izbjeglica usklađena je i Direktiva o utvrđivanju standarda za prihvrat podnositelja zahtjeva za međunarodnu zaštitu. U stavku 1. članka 14. stoji da „države članice maloljetnoj djeci podnositelja zahtjeva i maloljetnim podnositeljima zahtjeva za međunarodnom zaštitom osiguravaju pristup sustavu obrazovanja pod sličnim uvjetima kao i vlastitim državljanima“.

Republika Hrvatska potpisala je i ratificirala sve prethodno spomenute dokumente. Što se tiče zakonske regulative Republike Hrvatske koja uređuje pravo na obrazovanje najvažniji je zasigurno Ustav. Ustav Republike Hrvatske u članku 66. navodi kako je obrazovanje u Republici Hrvatskoj svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu s njegovim sposobnostima te kako je obvezno obrazovanje besplatno (Ustav Republike Hrvatske, 2014). Od ostalih domaćih dokumenata koji štite pravo na obrazovanje djece izbjeglica, ključan je Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti kojim se u pravni poredak Republike Hrvatske prenose prethodno spomenuta Direktiva Europske unije. U stavku 1. članka 58. navodi se kako „pravo na osnovno i srednje obrazovanje djeteta tražitelja azila ostvaruje pod istim uvjetima kao i hrvatski državljanin“.

Vidljivo je da pravo na obrazovanje uređuje veći broj pravnih dokumenata koji ukazuju da pravo na obrazovanje ne podrazumijeva samo njegovu dostupnost, već i osiguravanje njegove kvalitete. Na tragu toga, različite dimenzije obrazovanja prepoznala je prva specijalna izvjestiteljica Ujedinjenih naroda u pitanjima prava na obrazovanje, Katarina Tomaševski. U sljedećem poglavlju će biti predstavljen njezin teorijski model prava na obrazovanje.

4.2. Teorijski okvir prava na obrazovanje

Dodatno razumijevanje prava na obrazovanje i prepoznavanje njegova kršenja u svakodnevnom životu omogućio nam je teorijski model prava na obrazovanje Katarine Tomaševski. Tomaševski (2001) je pravna određenja prava na obrazovanje iz različitih dokumenata Ujedinjenih naroda usustavila unutar teorijskoga okvira prava na obrazovanje koji se sastoji od njegove četiri dimenzije: raspoloživost, dostupnost, prihvatljivost i prilagodljivost. Ovaj teorijski okvir na teorijski način objašnjava pravo

na obrazovanje te omogućava praćenje poštovanja toga prava u praksi zbog čega ću ga koristiti u empirijskom dijelu rada. Važno je naglasiti kako će ovaj teorijski okvir u empirijskom dijelu biti prilagođen za fenomen izbjeglištva što predstavlja rezultat mojih saznanja i razumijevanja. To znači da je moguća i drugačija prilagodba ovog teorijskog okvira za fenomen izbjeglištva.

Raspoloživost uključuje „pravo na obrazovanje kao građansko i političko pravo što zahtijeva da vlada dopusti osnivanje odgojno-obrazovnih ustanova, dok pravo na obrazovanje kao društveno, gospodarsko i kulturno pravo zahtijeva od vlade da osigura slobodno i obvezno obrazovanje dostupno svoj djeci školskog uzrasta“ (Tomaševski, 2003, 51). Dakle, država ima obavezu osnivanja i financiranja odgojno-obrazovnih ustanova u cilju ostvarivanja obrazovanja za sve te osiguravanja potrebnih proračunskih izdvajanja, materijalnih i ljudskih resursa kako bi privatne i pravne osobe mogle samostalno osnivati odgojno-obrazovne ustanove (Širanović, 2012). Prema svemu rečenom, možemo zaključiti da raspoloživost podrazumijeva osiguravanje što većeg broja odgojno-obrazovnih ustanova koje se pojedincima daju na raspolaganje i slobodan izbor. S obzirom da osnovno obrazovanje mora biti obavezno i besplatno, prema dimenziji raspoloživosti je neophodno osnivanje dovoljnog broja osnovnih škola za svu djecu školske dobi (Širanović, 2012).

Dimenzija dostupnosti je različito definirana za različite razine obrazovanja. Što se tiče osnovnog obrazovanja, dimenzija dostupnosti se odnosi na osiguravanje besplatnog obrazovanja za sve, a što se tiče srednjeg i visokog, ova dimenzija se odnosi na osiguravanje obrazovanja prema određenim uvjetima (Tomaševski, 2003). Dimenzija dostupnosti se odnosi na pristup obrazovanju, odnosno omogućavanje pristupa obrazovanju svima, bez obzira na obilježja zbog kojeg se dijete razlikuje od drugih, kao što su spol, jezik, etnicitet i dr. Dimenzija dostupnosti također podrazumijeva fizičku i ekonomsku dimenziju, što znači da je potrebno osigurati blizinu odgojno-obrazovnih ustanova, pristup putem modernih tehnologija, besplatne udžbenike i druge materijale te javni prijevoz za učenike. Ova dimenzija nam ukazuje da je obrazovanje potrebno tretirati kao pravo, a ne kao uslugu. Tretirajući obrazovanje kao uslugu, marginaliziramo one koji si tu uslugu ne mogu priuštiti kao što su najranjivije društvene skupine.

Prihvatljivost se odnosi na obvezu države da osigura obrazovanje, koje uz raspoloživost i dostupnost, zadovoljava određenu kvalitetu. Odnosno, država ima obavezu osigurati odgoj i obrazovanje prema određenim standardima kvalitete koje treba postaviti, pratiti i provoditi (Tomaševski, 2001). Prihvatljivost je znatno proširena razvojem međunarodnih zakona o ljudskim pravima. Poimanje djece kao subjekata prava u odgoju i obrazovanju dodatno je proširila granice osiguranja prihvatljivosti obrazovanja (Tomaševski, 2003). Prihvatljivost uključuje pravo roditelja na izbor obrazovanja za svoju djecu, kvalitetne programe i sadržaje, kao i relevantne i kulturno primjerene metode poučavanja i vrednovanja. Ova dimenzija obuhvaća i pitanje jezika na kojem se održava nastava. Pitanje jezika nastave je posebno problematično u poučavanju djece koja pripadaju određenim manjinama koji se ne služe službenim jezikom nastave. Jezik učenja je od ključne važnosti u obrazovanju jer može spriječiti djecu da pohađaju školu ili im onemogućiti učenje (Tomaševski, 2001). Osim toga, prihvatljivost podrazumijeva obavezu države da osigura promicanje ljudskih prava svih uključenih u odgoju i obrazovanju te provođenje školske discipline koja će štititi djetetovo dostojanstvo (Tomaševski, 2001).

Prilagodljivost zahtijeva da se škole prilagode različitim grupama djece, slijedeći načelo najboljeg interesa svakog djeteta prema Konvenciji o pravima djeteta (Tomaševski, 2003). Prema tome, prilagodljivost se odnosi na obvezu države da odgoj i obrazovanje prilagodi djeci pripadnicima manjina, djeci s posebnim potrebama, djeci izbjeglicama itd. Prilagodljivost se također tiče kvalitete odgoja i obrazovanja, a podrazumijeva da su odgoj i obrazovanje fleksibilni, odnosno da se mogu prilagoditi različitim potrebama različitih učenika, a ne da se djeca moraju prilagođavati školi kao što je slučaj u tradicionalnim odgojno-obrazovnim praksama (Tomaševski, 2006).

Za potrebe ovog rada, teorijski okvir će biti prilagođen za fenomen izbjeglištva te će se dimenzija prihvatljivosti i prilagodljivosti bit će spojena u jednu kategoriju jer kada govorimo o specifičnom pitanju integracije izbjeglica razgraničenje između te dvije dimenzije nije uvijek najjasnije. Prilagodljivost odgoja i obrazovanja je sastavi dio kvalitetnog odgoja i obrazovanja radi čega se činilo logično da se navedene dvije dimenzije spoje u jednu kategoriju. Dimenzije prihvatljivosti i prilagodljivosti će se kao jedna kategorija prikazivati u daljnjem teorijskom dijelu radu, ali i kasnije u empirijskom

dijelu gdje će se rezultati prikazati u općoj kategoriji prihvatljivost i prilagodljivost obrazovanja kao dimenzije koja se kada govorimo o pravu na obrazovanje odnosi na kvalitetu obrazovanja.

Temeljem svega navedenog, možemo zaključiti da ovaj teorijski okvir okvirno određuje što pravo na obrazovanje podrazumijeva te će omogućiti analizu poštivanja toga prava u praksi u empirijskom dijelu rada. Međutim, prije toga je važno osvrnuti se na samu integraciju djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav kako bi dobili uvid u obrazovna iskustva djece izbjeglica i izazove s kojima se susreću.

5. Integracija djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav

S obzirom na velik broj izbjeglica koji je pristigao na područje Europe od 2015. godine, osim pitanja upravljanja izbjegličkim kretanjima, integracija izbjeglica u društvo država prihvata nameće se kao ključno pitanje u svim europskim zemljama. Još 2011. godine Europska je komisija izradila Europski program za integraciju državljana trećih zemalja (Europska komisija 2016). Unatoč razvoju interkulturalnih politika diljem Europske Unije od tada, državljani trećih zemalja diljem Europske unije su i dalje manje uspješni od njezinih državljana, u pogledu ishoda obrazovanja, zaposlenja i socijalne uključenosti (Eurostat, 2015, prema Europska komisija 2016). S obzirom na aktualna migracijska kretanja i na navedene podatke, 2016. godine Europska komisija je donijela Akcijski plan za integraciju državljana trećih zemalja. Ovaj Akcijski plan obuhvaća zajednički okvir politike koji bi državama članicama Europske unije trebao pomoći pri dodatnom razvoju i jačanju nacionalnih integracijskih politika za državljane trećih zemalja. Određeni su prioriteti politika od kojih je ključno obrazovanje koje se prepoznaje kao najvažniji alat integracije izbjeglica. Na obrazovanje i usvajanje jezika se gleda kao na temelj za daljnje učenje, socijalno uključivanje, međusobno razumijevanje među izbjeglicama i društvima koja ih prihvaćaju, put prema zaposlenju, socijalnoj uključenosti i aktivnom sudjelovanju u društvenom, političkom i kulturnom životu (Europska komisija 2016). Poštivanje prava na obrazovanje ključno je ne samo za pojedince, već i za njihove obitelji i društva jer sprječava perpetuiranje začaranih krugova siromaštva. Brojne organizacije za ljudska prava često ukazuju na važnost poštivanja prava na obrazovanje za djecu izbjeglice ukazujući na opasnost nastanka tzv.

izgubljene generacije ukoliko se ovo pravo krši. Na tragu toga, integracija djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav predstavlja jedan od najvećih izazova za odgojno-obrazovne sustave država Europe. Važno je naglasiti kako postoje slična iskustva i izazovi s kojima se suočavaju djeca izbjeglice u odgojno-obrazovnim sustavima zemljama prihvata u kojima traže utočište, mir i sigurnost. Na tragu toga, u nastavku ću prvo govoriti o dimenzijama obrazovanja djece izbjeglica, a zatim o njihovim specifičnim iskustvima.

5.1. Dimenzije obrazovanja djece izbjeglica

Dryden-Peterson (2015) navodi kako obrazovanje djece izbjeglica često obilježavaju četiri dimenzije: ograničena i isprekidana obrazovna iskustva, diskriminacija u školskom okruženju, jezične barijere i neprimjerena kvaliteta nastave. Navedene dimenzije potvrđuju i istraživanja iz zemalja Europe. Iako postoji određeni broj istraživanja koja su se fokusirala na temu obrazovanja izbjeglica u europskim zemljama, važno je naglasiti da ona nisu brojna, imajući na umu da je to jedan novi izazov stavljen pred pedagošku praksu koji se javio uslijed velikog broja dolaska izbjeglica u Europu od 2015. godine. Ovim četirima dimenzijama ću nadodati i petu dimenziju, a to je kompetentnost učitelja za poučavanje djece izbjeglica te izazovi s kojima se susreću u radu, jer smatram da navedena dimenzija uvelike utječe na njihova obrazovna iskustva te na istu upućuje nekolicina istraživanja iz europskog konteksta. Navedene dimenzije odnose se na različite dimenzije teorijskog okvira prava na obrazovanje Katarine Tomaševski predstavljenog u poglavlju 4.2. *Teorijski okvir prava na obrazovanje*. Naime, ograničena i isprekidana obrazovna iskustva se odnose na dimenziju dostupnosti, dok se sljedeće dimenzije obrazovnih iskustava, kvaliteta nastave, jezične barijere, diskriminacija u školskom okruženju te kompetentnost učitelja za poučavanje djece izbjeglica i izazovi s kojima se susreću u radu, odnose na dimenziju prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja.

5.1.1. Ograničena i isprekidana obrazovna iskustva

Dryden-Peterson (2015) ističe kako mnoga djeca izbjeglice često doživljavaju ograničena i isprekidana obrazovna iskustva. Život u središtu ratova, sukoba i nasilja te česte migracije otežavaju njihov upis u škole. Djeca često žive u izrazito nasilnom i

nesigurnom okruženju prije nego što postanu izbjeglice, a pristup obrazovanju u takvom okruženju je ograničen ili nije omogućen zbog ratova i sukoba (Dryden-Peterson, 2015). Česti su slučajevi da je nastava u koju su bili uključeni bila lošije kvalitete, nisu postojali prikladni uvjeti ni potrebni materijali i pribor, a razredi su često imali velik broj djece (Kaplan i sur., 2016).

Stope upisa u škole djece izbjeglica niže su u usporedbi s drugom djecom. UNHCR (2017) izvještava o nedostupnosti obrazovanja za djecu izbjeglice ukazujući na zabrinjavajuće statističke podatke. Naime, do kraja 2017. godine bilo je više od 25,4 milijuna izbjeglica diljem svijeta. Više od polovice globalne populacije izbjeglica, 52 posto su bili su mlađi od 18 godina. Do kraja 2017. godine na svijetu je bilo 7,4 milijuna djece izbjeglica školskog uzrasta, a čak 4 milijuna nije pohađalo školu. Povrh toga, jaz između djece izbjeglica i ostale djece se još više produbljuje kako djeca postaju starija. Naime, 2017. godine, 61 posto djece izbjeglica bilo je upisano u osnovnu školu, u usporedbi s 92 posto upisanih u općoj populaciji na globalnoj razini. U srednje škole je bilo upisano 23 posto izbjeglica, u usporedbi s globalnom stopom od 84 posto. Ovi podaci pokazuju da gotovo dvije trećine djece izbjeglica koja su išla u osnovnu školu ne nastavljaju sa srednjoškolskim obrazovanjem (UNHCR, 2017).

S druge strane, u slučajevima kada djeca pohađaju školu, česti su prekidi školovanja zbog daljnjih migracija u potrazi za boljim životnim prilikama. Upravo su česte migracije iz jedne države u drugu najčešći razlog zašto su odgojno-obrazovana postignuća djece izbjeglica i stope završetka škole znatno niže od ostalih učenika, što posljedično dovodi do prekida školovanja (McBrien 2005, NOU 2010, Pastoor 2013, Rutter 2006; sve prema Pastoor, 2017). O isprekidanim obrazovnim iskustvima koja su rezultat čestih selidbi djece za boljim životnim prilikama, govori i izvješće European Educational Policy Network on Migrant Education (2016) koji naglašava kako stalno seljenje djece onemogućuje kontinuitet u obrazovanju te uzrokuje ponavljanje ili preskakanje određenih sadržaja. Na tragu toga, djeca u dobi obveznog obrazovanja su prisiljena prekinuti školovanje i tijekom tranzita ga nisu u mogućnosti nastaviti (Essomba, 2017). Tako su obrazovna iskustva djece koja su dolazila u Švedsku, Njemačku, Nizozemsku i Tursku često bila isprekidana, a neki od njih nisu ni pohađali školu do čak tri godine prije dolaska u navedene države (Crul i sur., 2017).

S obzirom na sve rečeno, možemo zaključiti da velik broj djece nije uključen u škole, a u slučajevima kada jesu, njihova obrazovna iskustva su isprekidana radi čestih migracija što upućuje na povredu dimenzije dostupnosti obrazovanja.

U nastavku ću se osvrnuti na četiri dimenzije obrazovanja djece izbjeglica koje se odnose na dimenziju prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja, a to su: diskriminacija u školskom okruženju, kvaliteta nastave, jezične barijere i kompetentnost učitelja za poučavanje djece izbjeglica te izazovi s kojima se susreću u radu.

5.1.2. Kvaliteta nastave

Što se tiče kvalitete nastave, Dryden-Peterson (2015) utvrđuje da je obrazovanje izbjeglica globalno neprimjerene kvalitete. Kao rezultat toga, djeca izbjeglice imaju znanja i vještine znatno ispod očekivane razine za njihovu dob, čak i kada su imala pristup obrazovanju u zemljama prihvata. Analize obrazovnih iskustava djece izbjeglica pokazuju da čak i kada im je omogućen pristup obrazovanju, ono je često slabije kvalitete (Bacakova, 2011, Vandenhoe i sur. 2011, Wang i Holland 2011; sve prema Quennerstedt 2015). Nastava za djecu izbjeglice fokusira se na učitelja što znači da dominira frontalna nastava s naglaskom na poučavanje koja učenicima pruža jako malo prilika da postave pitanja ili izraze svoju kreativnost i mišljenje. Ovakva nastava i dalje dominira, unatoč globalnim politikama i standardima za djecu izbjeglice koji naglašavaju važnost usmjerenosti na dijete i participativne metode učenja (Dryden-Peterson, 2015). Navedeno potvrđuje i Dogutas (2016) koji navodi kako u nastavi izostaje individualiziran pristup djeci izbjeglicama, a kao razlog tome, učitelji navode nedostatak vremena. Osim nepostojanja individualiziranog pristupa, Bacakova i Closs (2013) navode da su u nastavi prisutni i neodgovarajući nastavni materijali te kako djeca izbjeglice nemaju asistente u nastavi. Nadalje, djeca imaju poteškoća u razumijevanju onoga što čitaju i pišu s obzirom da većina djece ne zna službeni jezik nastave, o čemu će više biti riječ u sljedećem poglavlju. Taskin i Erdemli (2018) u istraživanju koje su proveli u Turskoj ističu da učenici za vrijeme nastave često prepisuju rečenice sa ploče, ali ne znaju što one znače. Stoga su učitelji pokušavali u isto vrijeme poučavati djecu izbjeglice čitati i pisati dok su ostale učenike poučavali sadržajima predviđenim planom i programom. Učitelji su istaknuli da to može poremetiti harmoniju u razredu i dovesti do toga da zaostaju za predviđenim planom i programom (Taskin i Erdemli, 2018).

Kvaliteta nastave za djecu izbjeglice je poprilično neistražena tema, ali navedena istraživanja su nam dala određeni uvid u njezine slabe strane. Kvaliteta nastave je odrednica dimenzija prihvatljivosti i prilagodljivosti, a navedeni rezultati istraživanja sugeriraju da postoje povrede navedenih dimenzija kada govorimo o djeci izbjeglicama. U nastavku ću se osvrnuti na jezičnu barijeru jer je jezik učenja još jedna važna odrednica dimenzija prihvatljivosti i prilagodljivosti.

5.1.3. Jezična barijera

Djeca izbjeglice se suočavaju s jezičnom barijerom u školi zbog čega im je otežan pristup nastavnim sadržajima poučavanim na jeziku drugačijem od njihovog materinskog te s okruženjem s ograničenim resursima koji bi potaknuli učenje stranog jezika (Dryden-Peterson, 2015). Slabo znanje službenog jezika nastave jedan je od snažnih čimbenika koji utječe na slabija odgojno-obrazovna postignuća i školski uspjeh (Naidoo 2009, NOU 2010, OECD 2015, Pastoor 2013, Rutter 2006, Wade i sur., 2005; sve prema Pastoor, 2017). OECD (2015) izvještava da djeca izbjeglice bilježe slabije rezultate od ostale djece u razredu i to češće u čitanju te rješavanju problemskih zadataka nego u matematici. Navedeno upućuje na to da jezične barijere mogu uzrokovati razliku u rezultatima i uspjehu između te dvije grupe učenika (OECD, 2015). Slično ovome, Aydin i Kaya (2017) navode kako je glavna prepreka u akademskom postignuću djece izbjeglica njihovo nedovoljno poznavanje jezika jer im onemogućuje praćenje nastave. Dogutas (2016) dalje navodi da većina djece izbjeglica u školama ne mogu čitati, pisati ili razumjeti jezik zbog čega imaju poteškoće u komunikaciji sa učiteljima i ostalim vršnjacima u razredu. O jezičnim barijerama djece izbjeglica pišu i Seker i Sirkeci (2015) koji u svom istraživanju navode kako nedovoljno poznavanje jezika onemogućuje praćenje nastave, komunikaciju sa učiteljima te komunikaciju sa ostalim vršnjacima u školi i stjecanje novih prijateljstava. Nadalje, učenici imaju poteškoća u razumijevanju uputa na nastavi, praćenju nastave te imaju poteškoće u izražavanju svoga mišljenja na razumljivoj razini. Nedostatno poznavanje jezika nastave onemogućuje i njihovo sudjelovanje na nastavi te otežava utvrđivanje točne razine znanja i sposobnosti prilikom upisa u školu (Aydin i Kaya 2017). Navedeni problemi uzrokuju i grupiranja djece izbjeglica sa drugom djecom izbjeglicama (Tosten i sur. 2017). U svom izvješću za 2015. godinu, Human Rights Watch je istaknuo da nedostatak znanja jezika starije djece dovodi

do izoliranja u učionicama (HRW, 2015, prema Crul i sur., 2017). Jezična barijera često uzrokuje segregaciju učenika u razrede u sklopu prihvatnih centara, odnosno prihvatilišta, utječe na komunikaciju s drugom djecom iz društva zemlje prihvata te na njihovu socijalnu uključenost dugoročno (Ozer i sur., 2017). Također, djeca izbjeglice radi čestog seljenja uče više jezika, a često ne stječu akademske vještine nijednog (Dryden-Peterson, 2015). Nepostizanje određene razine znanja jezika radi čestih selidbi posebno dolazi do izražaja ako su djeca boravila u više tranzitnih zemalja (Blommaert, 2009, Izon i Kelly, 2007, Miller, 2009; sve prema Kaplan i sur., 2016).

UNHCR (2011) u svom izvješću koji objedinjuje rezultate istraživanja iz zemalja srednje Europe (Bugarska, Rumunjska, Češka, Poljska, Slovačka, Slovenija i Mađarska) također navodi jezičnu barijeru kao ključnu prepreku u integraciji djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav. U izvješću se navode brojne poteškoće koje su odnose na dostupnost, trajanje i kvalitetu tečajeva jezika te nedostatak materijala za poučavanje jezika koji su prilagođeni za izbjeglice. Što se tiče dostupnosti tečaja u prihvatilištima, ono najčešće ovisi o raspoloživosti volontera. Nadalje, čest je slučaj da za vrijeme ljetnih praznika ne postoji organiziran tečaj jezika. Na taj način djeca gube mogućnosti za početak ili nastavak učenja jezika. Kada govorimo o trajanju tečaja jezika, sve države navode kako ne traju dovoljno dugo. Maksimalno trajanje tečaja jezika seže do jedne godine, što nije dovoljno za učenike da postignu tečnost (UNHCR, 2011).

Sve navedeno upućuje da je nepoznavanje službenog jezika nastave snažna barijera u integraciji u odgojno-obrazovni sustav. Jezične barijere s kojima se suočavaju djeca izbjeglice utječu na kvalitetne programe i sadržaje, kao i relevantne i kulturno primjerene metode poučavanja i vrednovanja jer znanje jezika predstavlja preduvjet za kvalitetnu nastavu. Iz ovog razloga jezična barijera utječe na ostvarivanje prava u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja.

5.1.4. Diskriminacija u školskom okruženju

Dryden-Peterson (2015) navodi kako se djeca izbjeglice u školama često suočavaju s različitim oblicima diskriminacije i to na razini odnosa s vršnjacima i na razini kurikulumu. Diskriminacija od strane vršnjaka se često javlja kada se u škole integriraju djeca različitih kulturnih podrijetla, a nemaju razvijene socijalne vještine koje

bi im omogućile zajednički život (Dryden-Peterson, 2015). Ova vrsta diskriminacije često je rezultat predrasuda i stereotipa što uvelike utječe na izgradnju odnosa među djecom. Diskriminacija na razini odnosa s vršnjacima je također i posljedica nedovoljnog poznavanja jezika zbog čega im je otežana interakcija sa vršnjacima u razredu. Diskriminacija utječe na način percipiranja škole i odnose koje djeca izbjeglice izgrađuju s vršnjacima i učiteljima (Blackwell & Melzak, 2000). Istraživanja su pokazala da dvoje djece različitih etničkih grupa u istim razredima imaju manje šanse da postanu prijatelji nego dvoje djece iz iste etničke grupe (Vermeij i sur., 2009, prema Santagati, 2015). U razredu djeca izbjeglice pokazuju veću sklonost prema interakciji s djecom istog podrijetla nego s drugom djecom. Istraživanja pokazuju da učenici pate od ograničenih društvenih odnosa ako pripadaju obiteljima nižeg statusa, ako su nedavno stigli u zemlju domaćina i ako imaju nedovoljno znanje jezika (Burgess i sur., 2005, Goldsmith, 2004; sve prema Santagati, 2015). Druga vrsta diskriminacije s kojom se suočavaju djeca izbjeglice je diskriminacija na razini kurikulumu. Kurikulum, način poučavanja i sami obrazovni sadržaji poučavanja mogu biti diskriminatorni prema djeci izbjeglicama. Djeca navode kako im je teško razumjeti koncepte koje uče u školama, a koje ne mogu povezati sa svojim iskustvima što negativno utječe na razvoj njihovog identiteta (Dryden-Peterson, 2015).

Diskriminacija na razini kurikulumu utječe na kvalitetu nastave i stoga postojanje iste upućuje na povrede dimenzija prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja. Osim uvida u obrazovna iskustva i izazove s kojima se susreću djeca izbjeglice i učitelji, dosadašnja istraživanja su nam dala određeni uvid u kompetentnost učitelja za poučavanje djece izbjeglica i izazove s kojima se susreću u radu.

5.1.5. Kompetentnost učitelja za rad s djecom izbjeglicama i izazovi s kojima se susreću u radu

U kontekstu dosadašnjih istraživanja iz europskog konteksta koja su se bavila temom kompetentnosti učitelja za rad s djecom izbjeglicama i izazovima s kojima se susreću u radu, navodi se problem nedovoljne osposobljenosti za rad s ranjivom i traumatiziranom djecom, nedovoljno iskustvo u poučavanju nacionalnog jezika kao drugog jezika, nedostatak odgovarajućih materijala za poučavanje i nedostatak stručnih usavršavanja (Aydin i Kaya, 2017; Bacakova i Closs, 2013; Essomba, 2017; OECD,

2015; Ozer i sur., 2017; Taskin i Erdemli, 2018; Toker Gokce i Acar, 2018; Tosten i sur., 2017; UNHCR, 2011).

Kao velik izazov u radu učitelji navode nedovoljnu osposobljenost za rad s ranjivom i traumatiziranom djecom s obzirom da je većini djece izbjeglica potrebna psihološka podrška o čemu će biti više govora u sljedećem poglavlju. Spomenuti izazov navode Aydin i Kaya (2017) i Essomba (2017) koji ističu kako učitelji nisu osposobljeni za rad s ranjivom i traumatiziranom djecom te da na tragu toga, učenicima škola ne daje potrebnu psihološku potporu. S obzirom da djeca iznenada dolaze u neku državu, škole često nemaju dovoljno vremena za pravilno organiziranje obrazovnog pristupa i sadržaja. Također, učiteljima nedostaju potrebne informacije o prethodnom obrazovanju djece i njihovim sposobnostima. Iskustva u osnovnom obrazovanju upućuju na to da se tijekom upisa u školu roditelji često ne mogu prisjetiti škola i razreda koja su pohađala djeca što uvelike otežava rad učiteljima (SIRUIS 2016). Slično tome, Bacakova i Closs (2013) i Tosten i sur. (2017) navode kako učitelji nemaju dovoljno informacija o prethodnom obrazovanju djece, njihovim specifičnostima, eventualnim posebnim potrebama i interesima. Učitelji ističu i probleme s disciplinom. Navode kako starija djeca koja su smještena u niže razrede od njihove kronološke dobi, pokazuju nedisciplinirana ponašanja i agresivnost u učionici jer se teže prilagođavaju razredu te ih ostali učenici slabije prihvaćaju (Toker Gokce i Acar, 2018). Navedene rezultate potvrđuju i Taskin i Erdemli (2018) gdje učitelji također navode da su problemi s disciplinom rezultat smještanja učenika različitih dobnih skupina u isti razred.

UNHCR (2011) u svom izvješću, koje sam već spomenula, a koje objedinjuje rezultate istraživanja iz zemalja srednje Europe, izvještava da učitelji nemaju priliku za stručnim usavršavanjem koji će ih osposobiti za poučavanje djece izbjeglica. Također, čest izazov s kojima se susreću učitelji je nedostatak materijala za poučavanje jezika nastave. Učitelji navode nedostatak nastavnih materijala, kako za poučavanje jezika tako i za podučavanje ostalih školskih predmeta. Bez odgovarajućeg obrazovanja i stručnog usavršavanja, učiteljima je teško na individualizirani način pristupiti svim njihovim specifičnostima. OECD (2015) izvještava kako se učitelji osjećaju nedovoljno kompetentno za poučavanje u multikulturalnom okruženju. Većina nastavnika ističe da im je potrebno više stručnog usavršavanja u području poučavanja u multikulturalnom

okruženju (OECD 2015). Primjerice, u Turskoj učitelji navode da im je potrebno stručno usavršavanje i podrška za rad s djecom izbjeglicama koja su doživjela traumatska iskustva. Osjećaj nekompetentnosti tijekom rada s djecom izbjeglicama u državnim redovnim školama naveli su svi učitelji. Iako neki učitelji navode razumijevanje za specifičnosti djece izbjeglica, ističu kako se ne znaju nositi s izazovima koji se javljaju u njihovom radu s djecom. Još jedan problem kojeg navode učitelji je otežana komunikacija s roditeljima s kojima često komuniciraju uz pomoć prevođenja djece (Ozer i sur., 2017).

Rezultati istraživanja navedeni u ovom poglavlju su nam ukazali na nedovoljnu kompetentnost učitelja za rad s djecom izbjeglicama i na brojne izazove s kojima se susreću u svom radu što utječe na samu kvalitetu nastave te se iz tog razloga navedeno odnosi na dimenziju prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja.

Navedenih pet dimenzija obrazovanja djece izbjeglica, ograničena i isprekidana obrazovna iskustva, kvaliteta nastave, jezična barijera, diskriminacija u školskom okruženju, kompetentnost učitelja za rad s djecom izbjeglicama i izazovi s kojima se susreću u radu s djecom izbjeglicama, imaju važne implikacije na njihovo obrazovanje. Praznine u znanju i sposobnostima najčešće su rezultat navedenih izazova koji obilježavaju njihova obrazovna iskustva, a ne nedostatka sposobnosti. Te praznine mogu biti male, ukoliko nisu uključeni u školu nekoliko tjedana, te velike, ukoliko su proveli godinu ili više izvan škole (Dryden-Peterson, 2015).

5.2. Specifična iskustva djece izbjeglica

Za početak je važno naglasiti da djeca izbjeglice imaju specifična životna iskustva u zemljama podrijetla i zemljama prihvata. Istraživanja iz europskog konteksta ukazala su na specifična iskustva djece izbjeglica kao što su: traumatska iskustva, neposjedovanje osobnih dokumenata i dokaza o prošlim obrazovnim iskustvima te nizak socioekonomski status. Specifična iskustva djece izbjeglica mogu se gledati kroz prizmu prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja imajući na umu da iz njihovih specifičnih iskustava proizlaze i određene odgojno-obrazovne potrebe djece prema kojima je potrebno osigurati prilagodbu nastavnog procesa koji je sastavni dio kvalitete nastave. Dakle,

zadovoljavanje potreba djece koje proizlaze iz njihovih specifičnih iskustava se odnosi na dimenziju prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja.

Posttraumatski stresni poremećaj se često javlja među djecom izbjeglicama (Davidson i sur., 2008, Ehntholt i Yule, 2006; sve prema Kaplan i sur., 2016; Tosten i sur., 2017). Neki od simptoma PTSP-a, anksioznosti i depresivnih poremećaja mogu utjecati izravno ili neizravno na učenje (Beers i De Bellis, 2002, Rousseau i sur., 1996; sve prema Kaplan i sur., 2016). Na primjer, loša koncentracija, jedan od simptoma PTSP-a, može imati izravne štetne učinke i na usvajanje novih informacija, na kognitivne sposobnosti, postignuća učenja i mogućnost koncentracije (Streeck-Fischer i van der Kolk, 2000, prema Kaplan i sur., 2016). Kao rezultat navedenoga u školskom okruženju se može javiti frustracija i problematično ponašanje (Blackwell i Melzak 2000). Traumatska iskustva mogu utjecati na njihove obrazovne ishode (Betancourt i Khan 2008, Makarova i Birman 2016, Masten i sur, 2008, Montgomery 2011, Pastoor 2015, Vervliet i sur. 2013; sve prema Pastoor, 2017). Anksioznost, depresija i iskustvo traumatskih događaja, uključujući svjedočenje bombardiranju, suočavanje sa uništenjem doma, odvajanje od članova obitelji i prijatelja, svjedočenje nasilju i smrti, proživljena opasna putovanja do zemlje prihvata, mogu neposredno utjecati na kognitivno postignuće ometajući čimbenike važne za učenje i kognitivno funkcioniranje. Ti čimbenici uključuju kreativnu igru, očekivanje uspjeha ili neuspjeha, sposobnost za emocionalnu i bihevioralnu samoregulaciju, refleksiju, motivaciju i samopouzdanje (Elliott, 2000, Tzuriel, 2000, sve prema Kaplan i sur., 2016). Osim već navedenih, postoji cijeli niz simptoma proživljenih trauma koje djeca pokazuju u školi, a utječu na njihovo uredno funkcioniranje u školskom okruženju, kao što su teškoće u kontroli emocija, slabije samopouzdanje, razdražljivost ili nemir te agresivnost (Siebert i Pollheimer-Pühringer, 2016, prema UNHCR, 2017). Također, postoji povezanost između djetetovih traumatskih iskustava i oslabljenog pamćenja, pažnje i apstraktnog mišljenja (Beers i De Bellis, 2002, Pynoos i sur., 1995; Toth i Cicchetti, 1998; sve prema Kaplan i sur., 2016). Posttraumatski stresni poremećaj može izazvati i teškoće s koncentracijom na školski rad. Kao rezultat toga, može se javiti frustracija radi nemogućnosti koncentracije te problematično ponašanje (Blackwell i Melzak 2000). Važno je naglasiti kako se djeca izbjeglice često tretiraju kao migranti te se pritom ne uzimaju u obzir njihova traumatska iskustva (Essomba, 2017).

S obzirom na sve rečeno, djeci izbjeglicama je zasigurno potrebna dodatna psihosocijalna podrška u školi koja je neophodna za uspješnu integraciju i kvalitetno obrazovanje. Međutim, istraživanja provedena u tri europske zemlje (Švedska, Njemačka, Nizozemska) pokazuju kako ne postoje posebne osobe zaposlene za psihosocijalnu podršku, već to preuzimaju već zaposleni stručni suradnici ili učitelji premda potonji navode kako često nemaju vremena za davanje odgovarajuće podrške (Niemeyer 2014, prema Crul i sur., 2017). Primjerice, u Turskoj su savjetovašta dostupna u redovnim školama, ali zaposlenici nisu kvalificirani za podršku djeci koja su pretrpjela teške traume. Kao glavni razlozi izostajanja potrebne psihosocijalne podrške navodi se jezična barijera kombinirana s nedostatkom motivacije ili nedovoljnom kvalifikacijom (ÇOÇA, 2015, prema Crul i sur., 2017).

U nastavku ću se ukratko osvrnuti na ostale specifičnosti djece izbjeglica, a to su: neposjedovanje osobnih dokumenata i dokaza o prošlim obrazovnim iskustvima i nizak socioekonomski status. Važno je naglasiti kako ne postoje brojni radovi i istraživanja o ovoj temi, ali je ukazivanje na njihove specifičnosti izrazio važno jer upravo iz njih proizlaze određene odgojno-obrazovne potrebe.

Upis djece izbjeglica u škole često je odgođen radi neposjedovanja osobnih isprava ili dokumenta potrebnih za upis (UNESCO, 2017). Također, neposjedovanje dokaza o prošlim obrazovnim iskustvima dodatno otežava smještaj u odgovarajući razred. Ovo je jedan od razloga za čestu praksu upisa starijih učenika u niže razrede od njihove kronološke dobi. Drugi razlog se odnosi na nepostojanje sustavne i standardizirane metode za procjenu psihofizičkog stanja i znanja učenika prilikom upisa u školu. Naime, UNHCR (2011) izvještava da navedeni problem postoji u cijeloj regiji srednje Europe. O smještaju učenika u razrede najčešće odlučuje odbor obično sastavljen od učitelja, ravnatelja i učitelja koji predaje služeni jezik nastave. Zabilježeno je da upis učenika u razrede uglavnom ovisi o njihovom znanju nacionalnog jezika. Također, oni često zaostaju u znanju raznih školskih predmeta u odnosu na vlastitu dobnu skupinu, što predstavlja još jedan razlog zašto je čest slučaj u praksi da su djeca izbjeglice smještena u razrede s djecom koja su ponekad do dvije ili tri godine mlađa od njih (Crul i sur., 2017). Neke potencijalno negativne posljedice ove prakse uključuju: segregacija od vršnjaka, negativni utjecaj na akademsko postignuće, odustajanje od škole, smanjeno

samopoštovanje i šansa za buduće zaposlenje (UNHCR, 2011). Iz svega navedenog možemo zaključiti da neposjedovanje osobni isprava ili dokumenata potrebnih za upis u školu zahtjeva prilagodbu testiranja za upis u školu u smislu osiguravanja prevoditelja prilikom testiranja i manjeg fokusiranja na učenikovo znanje nacionalnog jezika.

Mnoge izbjegličke obitelji imaju nizak socioekonomski status (Strekalova i Hoot, 2008). Primjerice, u Turskoj većina djece iz Sirije doživljava teške ekonomske poteškoće, koje čine jednu od glavnih barijera u uključivanju djece u odgojno-obrazovni sustav (HRW 2015, prema Crul i sur., 2017). Sirijska djeca u Turskoj su često prisiljena raditi kako bi financijski pomogli svojim obiteljima (Mutlu i sur., 2015, prema Crul i sur., 2017). Neka istraživanja navode da se sukobi među učenicima javljaju radi razlika u socioekonomskom statusu učenika, a da su sukobi u manjoj mjeri rezultat etničke raznolikosti u razredu. Nizak socioekonomski status se shvaća kao određeni nedostatak koji određuje i karakterizira izbjeglice više od njihovog etniciteta (Demanet, Agirdag i Van Houtte, 2012, prema Santagati, 2015). Gorski (2013) navodi faktore koji mogu utjecati na obrazovna postignuća učenika, a rezultat su niskog socioekonomskog statusa kao što su pristup zdravstvenoj skrbi, materijalima za učenje i aktivnostima slobodnog vremena. Također je vrlo važno spomenuti i uvjete života učenika. Tražitelji međunarodne zaštite, koji stanuju u prihvatilištu za izbjeglice, imaju skromne uvjete života. Naime, cijela obitelj spava u jednoj sobi, bez kuhinje, osobnog prostora za učenje i igru, igraćaka, računala i televizora (Centar za djecu, mlade i obitelj Modus, 2017). Za kraj je važno istaknuti da razumijevanje utjecaja niskog socioekonomskog statusa i skromnih uvjeta života na obrazovna postignuća učiteljima može omogućiti kvalitetniju prilagodbu nastavnog procesa i svog pristupa učenicima.

Traumatska iskustva, neposjedovanje osobnih dokumenata i dokaza o prošlim obrazovnim iskustvima te nizak socioekonomski status predstavljaju određene specifičnosti djece izbjeglica koje je potrebno uzeti u obzir u prilagodbi nastavnog procesa. Dakle, potrebno je da se škola prilagodi potrebama djece koje proizlaze iz navedenih specifičnosti. Također je važno naglasiti da bi prilagodba škole potrebama djece izbjeglica značila uzimanje u obzir svih navedenih dimenzija obrazovanja spomenutih u prethodnom poglavlju kako bi na potreban način odgovorila na njihove odgojno-obrazovne potrebe. Sve dosad rečeno u posljednja dva poglavlja upućuje na

zaključak da djeca izbjeglice često nemaju jednake startne pozicije kao njihovi vršnjaci koji su rođeni u zemlji prihvata te si možemo postaviti pitanje na koji način odgojno-obrazovni sustavi nekih država Europe pristupaju integraciji djece izbjeglica. Stoga ću se u nastavku osvrnuti na prakse uključivanja djece izbjeglica u nastavu u nekoliko država Europe.

5.3. Modeli uključivanja djece izbjeglica u nastavu u nekim državama Europe

Za početak je važno naglasiti da postoji malo istraživanja koja su se opsežno fokusirala na prakse integracije djece izbjeglica u odgojno-obrazovne sustave, ali nam postojeća istraživanja daju određeni uvid u modele uključivanja u nastavu i u organizaciju poučavanja službenog jezika nastave. U svim zemljama Europe djeca izbjeglice imaju pravo na obrazovanje pod istim uvjetima kao i državljani zemlje (AIDA, 2018). Međutim, uključivanje djece izbjeglica u redovitu nastavu i poštivanje prava na obrazovanje predstavlja veliki izazov za zemlje Europe. U odgojno-obrazovnoj praksi, vrijeme između ulaska u zemlju i uključivanja u školu može trajati čak nekoliko mjeseci, ali je važno naglasiti da se situacija razlikuje od države do države. Primjerice, vrijeme između ulaska u zemlju i uključivanja u školu u Njemačkoj, Nizozemskoj i Švedskoj iznosi od jednog do tri mjeseca (Crul, 2017). Djeca izbjeglice se mogu uključiti u neformalne škole organizirane posebno za njih ili se mogu uključiti u redovne državne škole. Tako se npr. u Turskoj djeca iz Sirije mogu upisati u redovne državne škole ili se pridružiti Privremenim obrazovnim centrima, koji predstavljaju oblik formalnog obrazovanja organiziranog posebno za djecu izbjeglice iz Sirije. Većina djece se školuje u navedenim centrima i to na temelju pretpostavke da će se vratiti u Siriju, stoga se nastava odvija na arapskom jeziku te se temelji na sirijskom kurikulumu (Kirişci, 2014, prema Ozer i sur., 2017). S obzirom da djeca koja školu pohađaju u Privremenim obrazovnim centrima ne pohađaju redovne turske škole, ona ne uče turski jezik. Međutim, čak ni redovni turski odgojno-obrazovni sustav nema organizirane sate učenja turskog jezika za djecu izbjeglice. Tečajeve i poučavanje jezika provode uglavnom različite inicijative, nevladine organizacije i udruge civilnog društva. Dakle, sirijska djeca u teoriji imaju pravo upisati državne škole u Turskoj, ali ne postoji pripremna nastava turskog jezika prije uključivanja u škole niti u slučaju kad već pohađaju redovitu nastavu (Crul i sur., 2017).

Važno je naglasiti kako obrazovanje u Privremenim obrazovnim centrima predstavlja određenu vrstu segregacije i da onemogućuje integraciju i zajednički suživot. Obrazovanje sirijskih učenika u posebnim ustanovama ne potiče osjećaj razumijevanja između dviju zajednica, što može imati veće posljedice u smislu nejednakosti. Malo je vjerojatno da će ove dvije zajednice unutar dva odvojena odgojno-obrazovna sustava poštivati međusobne razlike ukoliko nemaju priliku za međusobnu interakciju. Zadnje dostupni podaci pokazuju da u Turskoj ima 187 910 sirijskih učenika registriranih u državnim školama, a 292 765 djece pohađa 432 Privremena obrazovna centra širom Turske (Turkish Ministry of National Education, 2017, prema Ozer i sur., 2017). Procjenjuje se da se u Turskoj nalazi više od milijun djece izbjeglica što znači da više od polovice djece ne ide u školu. Rezultati istraživanja provedenih u Turskoj nam ukazuju da postoje određene povrede dimenzije prihvatljivosti i prilagodljivosti jer redovni odgojno-obrazovni sustav nema organizirane sate učenja turskog jezika, ali i dimenzije dostupnosti obrazovanja. Više od polovice djece nije uključeno u školu, a većina djece je segregirana u Privremene obrazovne centre.

U Grčkoj je organizirano poučavanje grčkog jezika kao drugog jezika prije pristupa obrazovnom sustavu. Postoji program popodnevnih pripremnih razreda za svu djecu u dobi od 4 do 15 godina koji se provodi u školama u sklopu prihvatilišta, a u jutarnjim satima djeca od 6 do 15 godina mogu pohađati redovne škole (AIDA, 2018). Međutim, u Grčkoj se bilježi mali broj integrirane djece u škole. Godine 2017. 41 posto djece nije bilo uključeno u škole. Među djecom koja pohađaju bilo koju vrstu obrazovnih aktivnosti, samo 22 posto pohađa formalno obrazovanje (Greece Education Sector Working Group, 2017, prema AIDA, 2018). Glavni razlog zašto djeca ne pohađaju redovne škole je jezična barijera (Greece Education Sector Working Group 2017, prema AIDA, 2018). Ukupno, tijekom školske godine 2017./2018., oko 20 000 djece se nalazilo u Grčkoj, a samo oko 6 500 do 7 000 je bilo uključeno u škole, što predstavlja oko 40 posto. Od te djece, 35 posto je mlađe od četrnaest godina (Refugee Support Egean, 2018, prema AIDA, 2018). Posebno je zabrinjavajuće stanje na grčkim otocima. Od 29 718 ljudi pristiglih na grčke otoke u 2017. godini, 37.5 posto je bilo djece (UNHCR, 2017), a samo 300 djece je bilo upisano u državne škole (Children of the move network, 2017,

prema AIDA, 2018). Iz navedenih podataka možemo prepoznati povrede dimenzije dostupnosti na obrazovanje.

U Nizozemskoj, u razdoblju kada su još uvijek u postupku čekanja odluke o zahtjevu za azilom, djeca uče jezik u osnovnim školama, posebno utemeljenima na prostoru prihvatilišta ako se prihvatilište nalazi izvan grada, a jezik poučava učitelj osposobljen za poučavanje nizozemskog jezika kao drugog jezika (Ingleby i Kramer 2012, prema Crul i sur., 2017). Obrazovanje u ovim školama može potrajati do dvije godine s obzirom na vrijeme čekanja odluke o zahtjevu. U slučajevima kada je prihvatilište smješteno u gradu, djeca su uključena u redovitu osnovnu školu u kojoj pohađaju dodatne sate nizozemskog jezika (Crul i sur., 2017). Kao što vidimo, u Nizozemskoj uključivanje u redovne škole ovisi o mjestu boravišta što predstavlja povredu dimenzije dostupnosti obrazovanja.

U Njemačkoj, s jedne strane nalazimo djecu izbjeglice koji su uključeni u redovitu nastavu od samog početka dolaska u Njemačku, bez ikakve pripremljene nastave njemačkog jezika prije integracije u redovni odgojno-obrazovni sustav. S druge strane, nalazimo koncept odvojenih razreda isključivo za djecu izbjeglice koja nemaju predznanje njemačkog jezika. Ovi satovi su paralelni s drugim satovima u školi i fokusiraju se na poučavanje njemačkog jezika. Ova nastava obično traje do maksimalno dvije godine i za cilj ima osposobiti djecu za praćenje redovne nastave. Broj učenika u tim razredima i broj sati učenja njemačkog ovisi o saveznoj državi Njemačke (Terhart i Von Dewitz, 2018). U nekim je njemačkim školama zaposlen učitelj osposobljen za poučavanje njemačkog kao drugog jezika, dok neki učitelji zaposleni u školi odlaze na edukaciju o poučavanju njemačkog kao drugog jezika (Niemeyer 2014, prema Crul i sur., 2017). Međutim, odvajanje djece izbjeglica u posebne razrede predstavlja segregaciju i može, kao što navode Terhart i Von Dewitz (2018) produbljivati već postojeći jaz između učenika i stvarati socijalnu distancu i društvenu marginalizaciju unutar škole. Ovaj model nastave je problematičan jer pohađanje nastave i sati jezika može biti zahtjevno i uzrokovati kaskanje za gradivom (Piller, 2015, prema Terhart i Von Dewitz, 2018), djeca ne komuniciraju s djecom koja govore njemački jezik i zbog toga ne uče brzo njemački, učitelji često nemaju potrebne kvalifikacije te se u iste razrede upisuju djeca različitih dobnih skupina (BIM 2016, SIRIUS 2016; sve prema Crul, 2017).

U Švedskoj prevladava praksa kratkog trajanja pripremne nastave prije redovne nastave što im omogućuje uključivanje u redovitu nastavu nakon kratkog vremenskog razdoblja. Takva nastava najčešće traje dva ili tri tjedna (Rydin i sur., 2012, prema Crul i sur., 2017). Učenici se zatim uključuju u redovitu nastavu s dodatnim satovima učenja jezika nastave koje mogu pohađati do kraja srednje škole. Specijalno osposobljeni nastavnici poučavaju švedski kao drugi jezik (Nilsson i Bunar 2016, prema Crul i sur., 2017). Djeca također imaju pravo na nastavu na svom materinskom jeziku, ako u ovom području ima više od 5 učenika koji govore isti jezik u razredu. U tu svrhu zapošljavaju se posebni učitelji (AIDA, 2018). S obzirom da Švedska organizira kratku pripremnu nastavu prije uključivanja u redovitu nastavu, omogućuje brzo uključivanje u redovitu nastavu, organizira poučavanje jezika koje se nastavlja do kraja srednje škole i daje mogućnost učenja materinskog jezika, zaključila bih da od svih navedenih Švedska ima najoptimalniji model uključivanja djece u redovni školski sustav.

Nakon kratkog pregleda praksa integracije učenika u odgojno-obrazovne sustave pet država Europe, u nastavku ću se osvrnuti na integraciju djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske.

5.4. Integracija djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske

U ovom poglavlju ću se osvrnuti na raspoloživost i dostupnost odgoja i obrazovanja, modele uključivanja u nastavu, provođenje pripremne i dopunske nastave te na izazove s kojima se susreću djeca i učitelji prilikom integracije u redovni odgojni obrazovni sustav.

5.4.1. Raspoloživost i dostupnost obrazovanja djeci izbjeglicama u Republici Hrvatskoj

U poglavlju 4. *Pravo na obrazovanje djece izbjeglica* već sam istaknula da djeca izbjeglice imaju pravo na obrazovanje pod istim uvjetima kao hrvatski državljani što im je zajamčeno Ustavom i Zakonom o međunarodnoj i privremenoj zaštiti. Podaci pokazuju kako u Republici Hrvatskoj postoji dovoljan broj ustanova osnovnog obrazovanja u koje se mogu uključiti djeca izbjeglice što znači da je zadovoljena dimenzija raspoloživosti obrazovanja (Centar za mirovne studije i sur., 2017). Osiguravanje dimenzije raspoloživosti obrazovanja za Republiku Hrvatsku ne predstavlja problem radi relativno malog broja djece izbjeglica koji se nalazi na području

Hrvatske. Naime, u veljači 2017. godine, osnovne škole je pohađalo 60 djece tražitelja međunarodne zaštite. Od toga, 21 dijete pohađalo je škole u Kutini, a 39 djece u Zagrebu. U lipnju iste godine, u nastavu je bilo uključeno 56 djece, od čega 45 u zagrebačkim, a 11 u kutinskim školama. Djeca tražitelji međunarodne zaštite uključena su u šest osnovnih škola u Zagrebu (Osnovna škola Fran Galović, Osnovna škola Dugave, Osnovna škola Gustav Krklec, Osnovna škola Medvedgrad, Osnovna škola Ivana Gundulića, Osnovna škola Frana Krste Frankopana) i četiri osnovne škole u Kutini (Osnovna škola Stjepana Kefelje, Osnovna škola Zvonimira Franka, Osnovna škola Vladimira Vidrića, Osnovna škola Mate Lovraka) (Centar za mirovne studije i sur., 2017).

Što se tiče dimenzije dostupnosti obrazovanja, u stavku 3. članka 58. Zakona o međunarodnoj i privremenoj zaštiti stoji da će se „pristup obrazovanju djetetu tražitelju omogućiti u roku od 30 dana od dana podnošenja zahtjeva do izvršenja odluke o povratku“ (Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, 2018). Međutim, integracija djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav odvija se s odgodom od tri i više mjeseci od podnošenja zahtjeva za međunarodnu zaštitu, a ne u zakonski propisanome roku, pokazalo je istraživanje Centra za mirovne studije i sur. (2017), što predstavlja povredu dimenzije dostupnosti prava na obrazovanje. Naime, u rujnu 2016. od petnaestak djece osnovnoškolske dobi koja su smještena u Prihvatilištu za tražitelje azila u Zagrebu, bilo je upisano tek dvoje. Ostala djeca, među kojima su neka bila u Hrvatskoj i više od pola godine, još uvijek nisu bila uključena u školu¹³. No, moguće je da je situacija danas, s obzirom da su prošle tri godine od tog inicijalnog prihvata djece izbjeglica te da i država i škola sada imaju više iskustva, povoljnija i da se djeca brže uključuju u škole.

Članak 3. i 4. *Pravilnika o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca po privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, radi pristupa obrazovnom sustavu Republike Hrvatske*, određuje uvjete upisa djece tražitelja azila u obrazovni sustav Republike Hrvatske. U stavku 1. članka 3. navedenog Pravilnika stoji da su „za uključivanje u obrazovni sustav, pristupnici dužni imati potvrdu o statusu u Republici Hrvatskoj, potvrdu o boravištu u

¹³ <http://welcome.cms.hr/index.php/hr/2016/09/03/djeci-izbjeglicama-skola-ipak-nedostupna/>

Republici Hrvatskoj, dokument o identitetu (rodni list, osobnu iskaznicu, putovnicu ili odgovarajući dokument Ministarstva unutarnjih poslova Republike Hrvatske) i dokument o prethodnom školovanju“. Nadalje, stavak 2. članka 3. utvrđuje da „ukoliko pristupnici nemaju dokument o prethodnom školovanju, roditelji su dužni dati izjavu kod javnog bilježnika i predložiti je odgovarajućoj stručnoj službi obrazovne ustanove“. U stavku 1. članka 4. stoji da „ukoliko ne postoji niti jedna od navedenih mogućnosti za dokazivanje prethodnog školovanja, stručna služba pripadajuće obrazovne ustanove pristupit će organiziranju upisnog testa znanja i prema tome odrediti koji razred pristupnik može pohađati“. Također, stavak 2. istog članka navodi da „ukoliko je potrebno, pristupniku se može osigurati prevoditelj kako bi se obavio test znanja“ (Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca po privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, 2007).

Centar za mirovne studije i sur. (2017) nam daje još uvida u kršenje dimenzije dostupnosti navodeći da izostaje osiguravanje udžbenika i lokalnog prijevoza za učenike. Naime, u drugom polugodištu školske godine 2016./2017. dio učenika nije imao udžbenike za redovitu nastavu, ali ni za pripremnu nastavu iz hrvatskog jezika. Izbjeglice su smještene u Prihvatilištu za tražitelje azila poznatom pod nazivom Porin, koji se nalazi na rubnim dijelovima grada što između ostalog, otežava put djece do škole (Centar za mirovne studije, 2016). Međutim, Grad Zagreb nema osiguran lokalni prijevoz od prihvatilišta do škole, a Grad Kutina osigurao je lokalni prijevoz koji je prevozio romsku djecu i djecu izbjeglice, no ističe se da djeca često dugo čekaju na prijevoz nakon nastave. Poseban prijevoz za djecu izbjeglice nije se organizirao radi nedostatka novca u gradskom proračunu Kutine.

5.4.2. Modeli uključivanja u nastavu te provođenje pripremne i dopunske nastave

Testiranje djece pri upisu u školu člankom 4 detaljnije uređuje *Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika*. Razina znanja hrvatskoga jezika provjerava se pri upisu u prvi razred osnovne škole ili pri upisu učenika u školu, standardiziranim ispitom znanja hrvatskoga jezika i usmeno. Provjeru znanja u osnovnoj školi provode stručni suradnici škole (pedagog, psiholog i/ili stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskoga profila), učitelj razredne ili predmetne nastave te učitelj

hrvatskoga jezika i/ili stručnjak iz jezično-komunikacijskog područja, koji su imenovani u stručno povjerenstvo škole za utvrđivanje psihofizičkog stanja. Odluku o uključivanju učenika u pripremnu ili dopunsku nastavu na temelju mišljenja stručnog povjerenstva škole i ureda donosi Gradski ured za kulturu i šport Grada Zagreba. Međutim, Centar za mirovne studije i sur. (2017) izvještavaju kako se u praksi provodi neusustavljeno testiranje o psiho-fizičkoj spremnosti i znanju prilikom upisa u školu. Naime, provodi se improvizacijsko testiranje koje je ograničeno vremenom i instrumentarijem. Nakon testiranja, djecu se često smješta u razrede koji ne odgovaraju njihovoj kronološkoj dobi. Osim navedenih poteškoća, djeci izbjeglicama je onemogućen upis u e-Maticu. Naime, ukoliko njihovi roditelji ne posjeduju identifikacijske dokumente nisu u mogućnosti dobiti OIB. Unatoč tomu što djeca posjeduju identifikacijski broj tražitelja međunarodne zaštite, to nije dovoljno da bi bila upisana u e-Maticu koja prepoznaje jedino OIB kao odgovarajući identifikacijski broj. Svi učenici koji nemaju OIB upisani su u matične knjige. Također, dijete se vodi u evidenciji učenika škole, ali radi neposjedovanja OIB-a im je onemogućen regularni upis (Centar za mirovne studije i sur., 2017).

U europskim zemljama, pa tako i u Hrvatskoj ima nekoliko modela uključivanja u nastavu djece koja dolaze iz inozemstva i ne poznaju službeni jezik države. Prema prvom modelu djecu se izdvaja u posebne skupine u kojima uče hrvatski jezik. U nastavu ih se uključuje kada dijete bude za to sposobno, prema procjeni učitelja jezika u školi. Dodatna mogućnost ovog načina je da se s učenicima polagano prolazi i gradivo koje su druga djeca učila na nastavi ili rječnik potreban za ovladavanje pojedinim gradivom. U praksi bi to značilo da bi učitelji hrvatskoga jezika u dodatnim satovima s učenicima prolazili školsko gradivo pojedinih predmeta ili jezik potreban da bi se tim gradivom ovladalo. To bi počeli činiti tek onda kada djeca ovladaju hrvatskim toliko da mogu razumjeti polagano i razgovijetno izgovorene hrvatske riječi ili kada mogu, polako čitajući hrvatske tekstove, ovladati glavninom gradiva (Odluka o programu hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante, 2009). Drugi je način djelomično uključivanje u nastavu, odnosno da se učenik od početka, nakon prvih nekoliko dana nastave hrvatskoga kao stranoga jezika, uključi u redovitu nastavu i to na satovima predmeta u kojima nije potrebno znanje hrvatskoga u tolikoj mjeri da ih dijete ne bi moglo uopće pratiti. To se odnosi na predmete kao što su glazbena kultura, likovna kultura, tjelesna kultura, engleski jezik, drugi strani jezik, informatika i matematika.

Odluka o programu hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante (2009) predlaže ovaj način uključivanja u nastavu s obzirom da bi djeca na taj način imala priliku usvajati hrvatski jezik u prirodnoj okolini.

Što se tiče učenja hrvatskog jezika djece tražitelja azila, zakonska regulativa Republike Hrvatske predviđa provođenje pripremne i dopunske nastave za učenike. Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti stavkom 4. članka 58. definira sljedeće: „Ako dijete tražitelj ne zna ili nedovoljno poznaje hrvatski jezik, omogućit će mu se pohađanje pripremne nastave ili dopunske nastave hrvatskog jezika, kao i dopunske nastave u pojedinim nastavnim predmetima, ako za to postoji potreba” (Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti, 2018). Navedeno se potvrđuje i u članku 3. *Pravilnika o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika*, u kojem stoji da se „radi učinkovite integracije u sustav odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske za učenika koji ne zna ili nedovoljno zna hrvatski jezik organizira pripremna ili dopunska nastava“. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017) definira što točno pripremna i dopunska nastava podrazumijeva člankom 43. Naime, pripremna nastava namijenjena je učenicima nedostatnog znanja hrvatskog jezika i podrazumijeva intenzivno učenje hrvatskog jezika tijekom najviše jedne nastavne godine. Pripremna nastava provodi se prema posebnom programu, a tijekom pohađanja pripremne nastave učenik može u manjem opsegu pohađati sate redovite nastave u školi u kojoj je upisan i to onih nastavnih predmeta kod kojih nije potrebno napredno znanje hrvatskog jezika za praćenje nastave. Dopunska nastava organizira se iz nastavnih predmeta za koje postoji potreba, a učenik je pohađa uz redovito pohađanje nastave. Dakle, dopunska nastava se može organizirati iz hrvatskog jezika, ali i drugih nastavnih predmeta. Važno je još dodati da količinu pripremne i dopunske nastave planiraju škole sukladno stvarnim potrebama, uz prethodnu suglasnost Ministarstva (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2017).

U stavku 1. članka 6. *Pravilnika o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca po privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, radi pristupa obrazovnom sustavu Republike Hrvatske* stoji da su „obrazovne ustanove dužne organizirati učenje hrvatskog jezika po programu učenja

hrvatskog jezika u razrednoj nastavi u razdoblju od tri do šest mjeseci za učenike osnovne škole“. U stavku 1. članka 9. istog Pravilnika se navodi kako se „radi učinkovite integracije učenika u obrazovni sustav Republike Hrvatske u obrazovnim ustanovama organiziraju individualni i/ili skupni oblici odgojno-obrazovnog rada kojima se tim učenicima omogućuje brže svladavanje hrvatskog jezika i drugih nastavnih predmeta“. Navedene odredbe su u suglasnosti sa stavkom 3. članka 43. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi koji navodi kako su „škole dužne organizirati individualne i skupne oblike neposrednog odgojno-obrazovanog rada u pripremnoj i dopunskoj nastavi što učenicima omogućuje učinkovito svladavanje hrvatskog jezika i nadoknađuje nedovoljno znanje u pojedinim nastavnim predmetima“.

Organizaciju pripremne nastave pobliže definira članak 5. *Pravilnika o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika*. Pripremna nastava za učenike osnovne i srednje škole organizira se u trajanju od 70 sati i to jedan ili dva sata dnevno. Učenik može biti uključen u pohađanje redovite nastave odgovarajućega ili približno odgovarajućega razreda. Ako se učenik istodobno uključi u redovitu nastavu, njegovo pohađanje nije vrednovano ocjenom, nego samo praćenjem u smislu socijalizacije i učenja jezika. Nakon završetka pripremne nastave stručno povjerenstvo škole pismeno i usmeno provjerava znanje hrvatskoga jezika te dostavlja izvješće o postignutim rezultatima na ispitu povjerenstvu Gradskog Ureda. Ako učenik zadovolji uvjete prolaska ispita, dobiva pisanu potvrdu o završenom programu pripremne nastave. Zatim se uključuje u redoviti sustav odgoja i obrazovanja i ima pravo biti uključen u pohađanje dopunske nastave koja se provodi sukladno školskome kurikulumu. Naime, prema stavku 1. članka 8. Pravilnika, učenik koji je završio pripremnu nastavu u vremenu kraćem od godinu dana ili učenik koji je uključen u redovito pohađanje nastave ima tijekom jedne godine pravo pohađanja dopunske nastave učenja hrvatskoga jezika jedan ili dva sata tjedno. S druge strane, učenik koji ne zadovolji minimalne uvjete za uključenje u redoviti sustav obrazovanja, na temelju odluke Gradskog Ureda ima obvezu još jedanput pohađati program pripremne nastave. Uključivanjem u redovitu nastavu svih nastavnih predmeta propisanih nastavnim planovima i programima, učenik se prati i vrednuje u skladu s individualnim napredovanjem. Članak 7. navedenog Pravilnika utvrđuje da pripremnu nastavu

ostvaruje učitelj koji ima pravo poučavati hrvatski jezik te se dužan osposobiti za poučavanje hrvatskoga kao inoga jezika kroz stručna sudjelovanja koja provodi Agencija za odgoj i obrazovanje.

Centar za mirovne studije i sur. (2017) izvještavaju kako kasni provedba pripremne i dopunske nastave čime je vidljiva povreda dimenzije prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja. Djeca u zagrebačkim školama bila su uključena u pripremnu nastavu jezika uglavnom tek u drugom polugodištu školske godine 2016./2017., dok su djeca u kutinskim školama skoro pa do samoga kraja školske godine bila tzv. gosti na nastavi i nisu pohađala pripremnu nastavu. Tek je krajem drugog polugodišta započela pripremna nastava u kutinskim školama. Tijekom 2017. godine u Prihvatilištu za tražitelje azila u Kutini nalazilo se oko dvadeset djece koja su pohađala osnovne i srednje škole. Međutim, nedostatak političke volje za integracijom djece u odgojno-obrazovni sustav očitovao se gotovo do kraja drugog polugodišta, s obzirom da do tada djeci nije bila omogućena pripremna nastava (Ćuća, 2017). Također, Centar za mirovne studije i sur. (2017) izvještavaju da u većini slučajeva 70 sati pripremne nastave hrvatskoga jezika nije dovoljno s obzirom da se ne radi samo o učenicima inojezičarima, nego i onima koji se služe drugim pismom, a povremeno se i podučava djecu koja prije uopće nisu bila uključena u odgojno-obrazovni proces. Učitelji i nastavnici naglašavaju da je potrebno barem tri ciklusa pripremne nastave da bi se uspješno svladao hrvatski jezik i djetetu omogućilo pohađanje drugih nastavnih predmeta (Centar za mirovne studije i sur., 2017).

Nadalje, o poštivanju dimenzija prihvatljivosti i prilagodljivosti ponešto saznajemo iz istraživanja o iskustvima obrazovanja djece tražitelja azila u osnovnim i srednjim školama u Kutini koje je provedeno 2017. godine. Ovo istraživanje nam daje uvid u obrazovna iskustva djece koja sa svojim obiteljima žive u Prihvatilištu za tražitelje azila u Kutini. Rezultati istraživanja nam daju uvid u glasove jedanaestero djece koja su prošla kroz proces integracije u hrvatski odgojno-obrazovni sustav (Ćuća, 2017). Većina sudionika navodi da im je u školi ugodno i da su zadovoljni sa svojim učiteljima i učiteljicama. Preostali sudionici rekli su da im je u školi u redu, ali da im praćenje nastave onemogućava nedovoljno poznavanje jezika ili zahtjevnost sadržaja, zbog čega se često dosađuju na nastavi. Važno je naglasiti da su sudionici bili stariji od predviđene dobne

skupine koja je pohađala razred u koji su uključeni. Djeca čija je dob bila jednaka predviđenoj za određenu razinu obrazovanja su iskazivala veće zadovoljstvo školom i pozitivno su opisivali svoja obrazovna iskustva. Djeca kod kojih je postojala veća dobna razlika između njih i ostale djece u razredu, navodili su da ne razumiju gradivo i da ne mogu pratiti nastavu radi nepoznavanja jezika te su navodili da ne idu u školu sa užitkom. Većina djece u svojim odgovorima ističe kako bi htjela dodatne sate hrvatskog jezika te kako im najviše pomoći u savladavanju programa pružaju ostala djeca u razredu. Kada trebaju pomoć oko zadaće ili kada imaju problema sa savladavanjem gradiva, u manjoj mjeri navode podršku i pomoć učitelja i to radi postojanja jezične barijere. Također navode da im učitelji zadaju malo ili nimalo zadaće. Istraživanje je pokazalo kako zbog jezične barijere i nepostojanja dodatne i pripremljene nastave djeca iz Prihvatilišta u Kutini provode veliki broj sati u školskim klupama u ulozi pasivnih promatrača te često za vrijeme nastave crtaju i prepisuju s ploče iako gradivo ne razumiju (Ćuća, 2017). Navedeni rezultati istraživanja u skladu su s rezultatima istraživanja koja su provedena u drugim državama Europe što smo mogli vidjeti u poglavlju 5.1. *Dimenzije obrazovanja djece izbjeglica*.

Na Forumu učitelja i učiteljica Uključivanje djece izbjeglica u nastavu održanom 2017., kako navodi CMS i sur. (2017) utvrđene su ostale teškoće u integraciji u odgojno-obrazovni sustav koje su u skladu sa stranim istraživanjima, a koje ukazuju na kršenja dimenzija prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja. Na Forumu su istaknute teškoće poput jezične barijere, teškoće utvrđivanja dobi djeteta radi nepostojanja odgovarajućih isprava što otežava i smještanje u razred, nedovoljna kvalificiranost učitelja za rad s traumatiziranom djecom, nedostatak informacija o djeci i nedostatak literature za pripremljenu nastavu. Također, učitelji ističu da se nemaju vremena posvetiti djeci izbjeglicama radi plana i programa kojeg moraju odraditi te navode da niti jedna od nadležnih agencija nije organizirala nikakvo stručno usavršavanje koje bi im moglo pomoći da se nose sa navedenim izazovima (CMS i sur., 2017)

Iz svega navedenoga možemo zaključiti kako je upitno koliko je hrvatski odgojno-obrazovni sustav bio pripremljen za kvalitetnu integraciju djece izbjeglica s obzirom na dosadašnje izvještaje o povredama prava na obrazovanje i izostanku podrške sustava. Kako bi analizirali ostvaruju li uistinu djeca izbjeglice u Hrvatskoj svoje pravo

na obrazovanje, u empirijskom dijelu rada koristit ću se teorijskim okvirom Katarine Tomaševski već predstavljenim u poglavlju 4.2. *Teorijski okvir prava na obrazovanje*.

6. Empirijski dio rada

6.1. Problem i cilj istraživanja

Postoji određeni broj istraživanja iz europskog konteksta koja su se fokusirala na temu obrazovanja izbjeglica u europskim zemljama, ali je važno naglasiti da ona nisu brojna. Kada govorimo o dimenziji raspoloživosti obrazovanja, podaci o raspoloživosti obrazovanja na globalnoj razini ne postoje te se razlikuju od države do države. UNHCR (2017) naglašava kako 61 posto djece izbjeglica ne pohađa osnovne škole, međutim ne postoji podatak koji postotak djece u svijetu ne pohađa osnovne škole radi nedovoljnog broja ustanova osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja. Kada govorimo o ostvarivanju prava djece izbjeglica na obrazovanje u dimenziji raspoloživosti u Republici Hrvatskoj, uvid u dokumentaciju nam daje podatke o broju škola u koje su djeca izbjeglice bila integrirana predstavljenim u poglavlju *Raspoloživost i dostupnost odgoja i obrazovanja djece izbjeglicama u Republici Hrvatskoj*. Osiguravanje dimenzije raspoloživosti obrazovanja za Republiku Hrvatsku nije predstavljao problem radi relativno malog broja djece izbjeglica koje se nalaze na području Republike Hrvatske i radi dovoljnog broja ustanova osnovnog odgoja i obrazovanja.

Što se tiče dimenzije dostupnosti obrazovanja, autori ističu kako mnoga djeca izbjeglice često doživljavaju ograničena i isprekidana obrazovna iskustva (Dryden-Peterson, 2015; Kaplan, 2016; UNHCR, 2017; Pastoor, 2017; European Educational Policy Network on Migrant Education, 2016; Essomba, 2017; Crul i sur., 2017). Kada govorimo o dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti, dosadašnja istraživanja su nam ukazala na: slabiju kvalitetu nastave, jezičnu barijeru, diskriminaciju u školskom okruženju, nedovoljnu kvalificiranost učitelja za rad s djecom izbjeglicama, izazove s kojima se učitelji susreću u radu kao što su nedostatak informacija o prethodnom obrazovanju djece, njihovim specifičnostima, eventualnim posebnim potrebama i interesima, nedostatak iskustva u poučavanju nacionalnog jezika kao drugog jezika, nedostatak odgovarajućih materijala za poučavanje i stručnih usavršavanja posebno u području poučavanja u multikulturalnom okruženju i radu s djecom izbjeglicama koja su

doživjela traumatska iskustva (OECD 2015; Ozer i sur., 2017; SIRUIS 2016; Bacakova i Closs 2013; Tosten i sur., 2017; UNHCR, 2011).

U hrvatskom je kontekstu proveden mali broj istraživanja o obrazovanju djece izbjeglica. Najviše informacija o ovoj temi nam daje istraživanje Centra za mirovne studije (2017) u kojoj se navodi da u vrijeme prvog prihvata djece izbjeglica nije zabilježena povreda dimenzije raspoloživost jer je relativno malen broj djece došao na teritorij Republike Hrvatske i jer postoji dovoljan broj osnovnih škola (Centar za mirovne studije, 2017). Ukazali su na povredu dimenzije dostupnosti navodeći da se integracija djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav u pravilu odvija s odgodom od tri i više mjeseci od podnošenja zahtjeva čime su ukazali na povredu dimenzije dostupnosti. Također, izvještavaju kako ne postoji usustavljeno testiranje o psiho-fizičkoj stanju i znaju djeteta prilikom upisa u školu, kao ni OIB-a radi čega se učenici nisu mogli upisati u e-Maticu te da je izostalo osiguranje udžbenika i lokalnog prijevoza.

Što se tiče dimenzija prihvatljivosti i prilagodljivosti, Centar za mirovne studije (2017), izvještava kako kasni provedba pripremne i dopunske nastave. Ističu brojne teškoće koje se javljaju u integraciji djece izbjeglica u školu kao što su jezične barijere, teškoće utvrđivanja dobi djeteta radi nepostojanja odgovarajućih isprava što otežava i smještanje u razred, nedovoljna kvalificiranost učitelja za rad s traumatiziranom djecom, nedostatak informacija o djeci i nedostatak literature za pripremnu nastavu. Također, učitelji ističu da se nemaju vremena posvetiti djeci izbjeglicama radi plana i programa kojeg moraju odraditi te navode da niti jedna od nadležnih agencija nije organizirala nikakvo stručno usavršavanje koje bi im moglo pomoći da se nose sa navedenim izazovima (CMS i sur., 2017). Istraživanje provedeno u prihvatilištu u Kutini nam daje uvid u perspektivu djece izbjeglica o njihovom obrazovanju. Istraživanje je ukazalo da određenom broju sudionika praćenje nastave onemogućuje nedovoljno poznavanje jezika ili zahtjevnost sadržaja, da izostaje potrebna podrška i pomoć učitelja radi jezične barijere te kako velik broj sati u školi provode u ulozi pasivnih promatrača (Ćuća, 2017).

Ova tema je poprilično neistražena na području Republike Hrvatske s obzirom da se prva integracija djece izbjeglica u škole odvila početkom 2017. godine. Kako bi analizirali ostvaruju li uistinu djeca tražitelja azila u Hrvatskoj svoje pravo na obrazovanje, koristit ću se teorijskim okvirom prava na obrazovanje Katarine

Tomaševski predstavljenim u poglavlju 4.2. *Teorijski okvir prava na obrazovanje*. S obzirom da o dimenziji raspoloživosti saznajemo iz analize dokumentacije, fokus će biti na analizi ostvarivanja prava u dimenziji dostupnosti te prihvatljivosti i prilagodljivosti. Kao što je već objašnjeno u poglavlju 4.2. *Teorijski okvir prava na obrazovanje*, ovaj teorijski okvir će biti prilagođen za fenomen izbjeglištva te će se na tom tragu, za potrebe ovog rada, dimenzije prihvatljivosti i prilagodljivosti spojiti u jednu kategoriju jer kada govorimo o specifičnom pitanju integracije izbjeglica razgraničenje između te dvije dimenzije nije uvijek najjasnije. Stoga će se rezultati prikazati u općoj kategoriji prihvatljivost i prilagodljivost obrazovanja kao dimenzije koja se kada govorimo o pravu na obrazovanje odnosi na kvalitetu obrazovanja.

S obzirom na to da dosadašnja istraživanja nedostatno zahvaćaju temu prava na obrazovanje djece izbjeglica, posebno na području Republike Hrvatske, temeljni je problem ovog istraživanja ostvarivanje prava na obrazovanje djece izbjeglica koji su integrirani u jednu zagrebačku školu. Cilj istraživanja je analiza ostvarivanja prava na obrazovanje u odgojno-obrazovnoj praksi, detektiranje primjera povreda tog prava, ali i uvid u barijere i izazove s kojima se različiti dionici uključeni u proces integracije susreću. Na temelju tog problema i cilja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja:

1. Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenziji dostupnosti?
2. Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenziji prihvatljivosti i prilagodljivosti?

6.2. Način provođenja istraživanja

Terenski dio istraživanja provodio se u ožujku i početkom travnja 2019. godine na području grada Zagreba. Intervjui su prosječno trajali 40 minuta, s rasponom od 25 do 55 minuta¹⁴. Sudionicima je na početku dano *Informativno pismo o sudjelovanju u istraživanju* (Prilog 1) na čitanje. Svrha *Informativnog pisma* bila je da pruži uvid sudionicima istraživanja u sve potrebne informacije za sudjelovanje u istraživanju. Točnije, u *Informativnom pismu* je naveden cilj i svrha istraživanja, postupak provedbe istraživanja, naglašena je garancija anonimnosti i dobrovoljnosti uz naznaku načina

¹⁴ Veći raspon u kojemu su se odvijali razgovori svjedoči o naravi dubinskoga intervjua, čija kvaliteta i trajanje uvelike ovise o istraživaču i sudioniku.

čuvanja snimaka i transkripata intervjua. Također, *Informativnim pismom* sudionici su upoznati s mogućnošću odustajanja u bilo kojemu trenu, informacijom da se istraživanje provodi isključivo za potrebe izrade diplomskog rada te je navedena mail adresa na koju se sudionici mogu javiti za uvid u rezultate istraživanja. Nakon pročitane informativnog pisma, sudionici su potpisali *Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju* (Prilog 2). Potpisivanjem *Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju*, sudionici su potvrdili da razumiju i prihvaćaju naputke *Informativnog pisma*.

6.3. Uzorak

Uzorak je neprobabilistički i namjeran, sačinjen od jedne stručne suradnice, šest učiteljica iz zagrebačke osnovne škole u kojoj su integrirana djeca izbjeglice i šest studentica pedagogije, koje su učenicima izbjeglicama bile asistentice u nastavi u sklopu prakse iz kolegija Osnove interkulturalne pedagogije te Interkulturalizam i obrazovanje koji se izvode u ljetnom semestru prve godine diplomskog studija pedagogije. Dakle, ukupno je bilo trinaest sudionica. Među učiteljicama, u uzorku su bile tri učiteljice razredne i tri učiteljice predmetne nastave, a među studenticama, tri studentice koje su asistirale učenicima razredne nastave te tri studentice koje su asistirale učenicima iz predmetne nastave. Tri učiteljice iz predmetne nastave su ujedno i razrednice. Ovakvim odabirom sudionica nastojale su se obuhvatiti različite perspektive. Prosječna dob učiteljica je 45,6 godina (najmlađa ima 39 godina, a najstarija 54 godine), a prosječna duljina radnog staža učiteljica je 20,6 godina (najkraći radni staž iznosi 12 godina, a najduži 30 godina). Sve učiteljice i asistentice su bile ženskog spola. Četiri asistentice su obavljale praksu u ljetnom semestru akademske godine 2017./2018. godine. Jedna asistentica je obavljala praksu u ljetnom semestru akademske godine 2016./2017. godine, a jedna asistentica je obavljala praksu u ljetnom semestru akademske godine 2016./2017. godine i u zimskom semestru akademske godine 2017./2018. godine. Prosječna dob asistentica je 24,5 godina. Za podatke o dobi i duljini radnog staža stručne suradnice je odlučeno da ostanu anonimni kako bi njezin identitet ostao anoniman. Ukupan broj učenika izbjeglica koje su učiteljice imale u razredu od početka integracije u drugom polugodištu školske godine 2016./2017., kretao se od 1 do 4. S obzirom da su neke učiteljice imale iskustvo rada s više učenika, u intervjuima smo se fokusirale na učenike koji su duže vremena integrirani u školu. Što se tiče asistentica, broj učenika s kojim su

radile kretao se od 1 do 7. Neke asistentice su imale iskustvo rada s više učenika jer u situacijama kada učenici nisu bili u školi, asistentice bi radile s nekim drugim učenikom u drugom razredu. Stoga sam se u intervjuima s asistenticama fokusirala na učenike s kojima su najčešće radile.

Tablica 1. Prikazuje obilježja učiteljica koja uključuju dob, spol, duljinu radnog staža, predaju li u razrednoj ili predmetnoj nastavi, jesu li učiteljice predmetne nastave razrednice i ukupan broj učenika izbjeglica u razredu od početka integracije školske godine 2016./2017.

Tablica 1 Obilježja učiteljica

Oznaka ispitanika	Dob	Spol	Duljina radnog staža	Razredna nastava	Predmetna nastava	Razrednica u predmetnoj nastavi	Ukupan broj učenika izbjeglica u razredu od početka integracije
SS	/	Ž	/	/	/	/	/
U1	47	Ž	25	Da	/	/	1
U2	45	Ž	12	/	Da	Da	3
U3	48	Ž	25	Da	/	/	4
U4	41	Ž	17	/	Da	Da	3
U5	54	Ž	30	Da	/	/	4
U6	39	Ž	15	/	Da	Da	2

Tablica 2. Prikazuje obilježja asistentica u nastavi koja uključuju dob, spol, duljinu asistiranja, jesu li asistirale u razrednoj ili predmetnoj nastavi i broj učenika izbjeglica s kojima su radile od početka integracije.

Tablica 2 Obilježja asistentica u nastavi

Oznaka ispitanika	Dob	Spol	Duljina asistiranja	Razredna nastava	Predmetna nastava	Broj učenika izbjeglica s kojima su radile
A1	26	Ž	2 semestra	Da	Da	7
A2	23	Ž	1 semestar	/	Da	4
A3	25	Ž	1 semestar	/	Da	1
A4	25	Ž	1 semestar	Da	/	1
A5	23	Ž	1 semestar	Da	/	2
A6	25	Ž	1 semestar	Da	/	1

6.4. Postupci i instrumenti istraživanja

Koristio se kvalitativan pristup istraživanju čiji se osnovni ciljevi sastoje u detaljnom opisivanju i tumačenju kao načinima potpunijeg i dubljeg razumijevanja istraživane pojave. Kvalitativne metode povećavaju naše razumijevanje problema jer je razina analize mnogo detaljnija i dublja negoli ona što je obično zahvaćaju tradicionalne istraživačke metode (Milas, 2005). Ovakav tip istraživanja, za razliku od kvantitativnoga, obilježava stjecanje razumijevanja bez prethodnog postavljanja hipoteza te subjektivnost koja proizlazi iz ispitanikovih subjektivnih doživljaja (Halmi, 2005; Milas, 2005). Za prikupljanje podataka koristila sam dubinski polustrukturirani intervju. Polustrukturirani intervju podrazumijeva sadržavanje tema i pitanja, ali i slijeđenje logike razgovora i slobodu ispitanika u odgovaranju, pri čemu se pazi da sve teme budu obuhvaćene (Tkalac Verčić i sur., 2011). Dubinskim polustrukturiranim intervjuom sudionika se potiče na spontano izjašnjavanje o svojim mišljenjima, stavovima, osjećajima i općenito o razlozima svog ponašanja u vezi s problemom koji mu je predložen (Halmi, 2005), te se smjera na otvaranje novih perspektiva i stjecanje potpunijeg uvida u dotad nedovoljno istraženo područje (Milas, 2005). Intervjue sam vodila prema trima protokolima. Izrađen je jedan protokol za stručnu suradnicu (Prilog 3), jedan za učiteljice (Prilog 4) i jedan za asistentice u nastavi (Prilog 5). Važno je naglasiti da protokol za asistentice obuhvaća

sve teme kao i protokol za učiteljice osim teme *Domaća zadaća* te da su neka pitanja prilagođena za praksu asistiranja u nastavi. Tijek intervju je fleksibilno modificiran ovisno o odgovorima ispitanica, što znači da sam redoslijed pitanja prilagođavala prilikom intervjuiranja te sam ispitanice poticala na bogatije odgovore i dodatna objašnjenja izrečenog. Polustrukturirani intervju temeljio se na pitanjima konstruiranim za potrebe ovog istraživanja te se sastojao od pitanja koja su se odnosila na istraživačka pitanja.

6.5. Obrada podataka

Za obradu podataka koristila sam kvalitativnu analizu sadržaja s ciljem sistematizacije i tumačenja empirijskog materijala (Halmi, 2005). Istraživači smatraju analizu sadržaja fleksibilnom metodom za analizu tekstualnih podataka (Cavanagh, 1997, prema Hsieh i Shannon, 2005). Kvalitativna analiza sadržaja jedan je od brojnih istraživačkih metoda koje se koriste za analizu tekstualnih podataka. Tekstualni podaci su u ovom istraživanju dobiveni iz intervju. Kvalitativna analiza sadržaja omogućava klasificiranje velike količine teksta u određeni broj kategorija koje predstavljaju slična značenja (Weber, 1990, prema Hsieh i Shannon, 2005). Cilj analize sadržaja je pružiti znanje i razumijevanje fenomena koji se istražuje (Downe-Wamboldt, 1992, prema Hsieh i Shannon, 2005). Kvalitativnu analizu sadržaja također možemo definirati kao istraživačku metodu za subjektivnu interpretaciju tekstualnih podataka kroz proces kodiranja i identifikacije tema (Hsieh i Shannon, 2005).

Postupak obrade podataka započela sam preslušavanjem audio zapisa, transkribiranjem te preciznim iščitavanjem transkribiranih sadržaja intervju kako bih se upoznala s podacima. Potom sam provela postupak kodiranja što znači da sam iskaze ispitanica svela na kodove, odnosno, srodne riječi, rečenice ili ideje svrstala pod isti kod koji ih povezuje (Hsieh i Shannon, 2005). Nakon kodiranja, određena je frekvencija sudionika koje su navodile odgovore pod zajedničkim kodom. Dobiveni kodovi su se organizirali i raščlanili u unaprijed postavljene istraživačke teme, kategorije ili podkategorije što znači da sam u analizi i kodiranju kvalitativnih podataka koristila deduktivni pristup (Patton, 1990, prema Braun i Clarke, 2006). Nakon toga, tražene su teme koje ne moraju odgovarati unaprijed zadanim temama iz protokola za istraživanje,

no nije došlo do pojave novih, nepredviđenih tema. U Prilogu 6 nalazi se tablica s popisom kategorija odgovora ispitanica po temama i s pripadajućim kodovima.

U nastavku rada slijedi analiza dobivenih podataka prema postavljenim istraživačkim pitanjima. Uz to, dobivene podatke usporedila sam s dosadašnjim spoznajama ranijih istraživanja.

6.6. Analiza rezultata

6.6.1. Ostvarivanje prava na obrazovanje djece izbjeglica u dimenziji dostupnosti

Prvo istraživačko pitanje glasi *Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenziji dostupnosti?* U ovo istraživačko pitanje nam daje uvid intervjuu sa stručnom suradnicom. Dimenzija dostupnosti se odnosi na omogućavanje pristupa obrazovanju svima, bez obzira na obilježja zbog kojih se dijete razlikuje od drugih, kao što su spol, jezik, etnicitet i dr. Međutim, u intervjuu sa stručnom suradnicom škole saznajemo da su djeca tek nakon tri mjeseca boravka u Prihvatilištu za tražitelje azila uključena u školu te da je to prvi prepoznao i po tom pitanju intervenirao Gradski ured Grada Zagreba nadležan za poslove obrazovanja. Nakon provedenog testiranja za upis u školu za vrijeme zimskih praznika, djeca su u školu krenula prvi dan drugog polugodišta školske godine 2016./2017. Možemo zaključiti da se integracija djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav odvila s odgodom od tri mjeseca od podnošenja zahtjeva za međunarodnu zaštitu, a ne u zakonski propisanome roku od 30 dana od dana podnošenja zahtjeva prema Zakonu o međunarodnoj i privremenoj zaštiti. Navedeni iskaz potvrđuje rezultate istraživanja Centra za mirovne studije i sur. (2017), koji također upozoravaju na odgođeni upis djece u škole što predstavlja povredu dimenzije dostupnosti prava na obrazovanje.

Dimenzija dostupnosti također podrazumijeva fizičku i ekonomsku dimenziju, što znači da je potrebno osigurati blizinu odgojno-obrazovnih ustanova, besplatne udžbenike i druge materijale te javni prijevoz za učenike. O problemima u vezi osiguravanja prijevoza učenika od Prihvatilišta za tražitelje azila do škole, saznajemo u intervjuu sa stručnom suradnicom. Naime, prijevoz učenika od Prihvatilišta Porin do škole nikada nije osiguran iako je trebao biti radi veće udaljenosti škole od Prihvatilišta nego što je to uobičajeno. Stručna suradnica navodi da je Gradski ured obećavao da će

sa ZET-om organizirati autobus za prijevoz, međutim ti dogovori su propali iz školi nepoznatih razloga. S obzirom da prijevoz učenika nikada nije osiguran, djeca iz Prihvatišta Porin do škole pješače oko trideset minuta. Izostajanje lokalnog prijevoza za učenike izbjeglice utvrdio je i Centar za mirovne studije i sur. (2017).

Što se tiče osiguravanja besplatnih udžbenika, stručna suradnica škole navodi da su učenicima uspjeli osigurati besplatne udžbenike za sve učenike iako se prvi prihvati djece dogodio na početku drugog polugodišta. Udžbenici su učenicima osigurani iz viškova čim su krenuli u školu, a Crveni križ osigurava druge materijale i pribor potrebne za školu, također besplatno. Iako Centar za mirovne studije i sur. (2017) izvještava da u drugom polugodištu školske godine 2016./2017. dio učenika nije imao udžbenike za redovitu nastavu, vidljivo je da je ova škola uspjela osigurati udžbenike za sve učenike tražitelje azila.

Sve u svemu, na istraživačko pitanje *Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenziji dostupnosti?* možemo odgovoriti da djeca izbjeglice djelomično ostvaruju pravo na obrazovanje u ovoj dimenziji na temelju prikazanih rezultata o integraciji djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav s odgodom od tri mjeseca i izostajanju lokalnog prijevoza za učenika izbjeglice od Prihvatišta za tražitelje azila do škole. Jedan dio prava na obrazovanje djece izbjeglica je ostvaren u ovoj dimenziji jer su osigurani udžbenici i potreban školski pribor svim učenicima.

6.6.2. Ostvarivanje prava na obrazovanje djece izbjeglica u dimenziji prihvatljivosti i prilagodljivosti

Drugo istraživačko pitanje glasi *Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti?* Dimenzije prihvatljivosti i prilagodljivosti su spojene u jednu kategoriju „prihvatljivost i prilagodljivost obrazovanja“ koje se, kada govorimo o pravu na obrazovanje, obje odnose na kvalitetu obrazovanja. U intervjuu sa stručnom suradnicom se nastojalo saznati o temama koje se odnose na dimenziju prihvatljivosti i prilagodljivosti obrazovanja, a u čiji uvid nisu imale učiteljice i asistentice u nastavi ili je njihov uvid bio ograničen. Teme intervjua sa stručnom suradnicom koje se odnose na ovo istraživačko pitanje su: *Priprema škole za integraciju djece izbjeglica, Testiranje za upis u školu, Modeli uključivanja djece*

izbjeglica u nastavu, Pripremna nastava hrvatskog jezika, Dopunska nastava, Psihološka podrška učenicima izbjeglicama i Suradnja škole s nadležnim institucijama.

Prvi prihvata djece izbjeglica dogodio se prvog dana drugog polugodišta školske godine 2016./2017. i to iznenada zbog čega je školi na raspolaganju bio kratki vremenski rok od dva tjedna tijekom zimskih praznika za pripremu učitelja, učenika, roditelja i osiguravanje primjerenog izbora hrane. Što se tiče *pripreme učitelja na integraciju djece izbjeglica u školu*, organizirano je predavanje Centra za mirovne studije o izbjegličkoj situaciji u Europi i o integraciji djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav s ciljem razbijanja stereotipa i predrasuda te senzibilizacije odgojno-obrazovnih djelatnika. Također, učitelji i stručna služba škole su se tijekom tog perioda informirali o zakonskoj regulativi koja uređuje pitanje integracije djece izbjeglica u redoviti sustav odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. *Priprema učenika na integraciju djece izbjeglica u školu* obavljena je na način da su prvi dan drugog polugodišta učitelji i stručni suradnici škole razgovarali s učenicima o uključivanju djece izbjeglica u razred. U tom razgovoru učitelji i stručni suradnici su djecu upoznali s pozadinom djece, odakle dolaze, naglasili važnost pružanja pomoći u učenju hrvatskog jezika i upoznali učenike s postojanjem pripremne nastave hrvatskog jezika. Što se tiče *pripreme roditelja za integraciju djece izbjeglica u školu*, Centar za mirovne studije je održao predavanje roditeljima predstavnicima vijeća roditelja s ciljem otklanjanja stereotipa i predrasuda te senzibilizacije roditelja. Osim pripreme učitelja, učenika i roditelja, škola se trebala pobrinuti i za prilagodbu izbora hrane u školi što je učinjeno na način da se sa školskog menija izbacila svinjetina. Škola je odlučila izbaciti svinjetinu sa menija za sve učenike jer školska kuhinja predviđa jedan meni dnevno.

Tu je prije svega trebalo imati otvoreno srce i viziju da štitimo dječja prava i da polazimo od Konvencije prava djeteta da svako dijete ima pravo na obrazovanje i da je to bilo prvo i osnovno, a ovo drugo se onda trebalo postepeno učiti, usavršavati i graditi. Svi skupa smo zapravo bili nepripremljeni i trebali smo se pripremati u hodu. (SS)

Učitelji su imali puno strahova, od toga hoće li oni to znati, hoće li oni to moći s obzirom da je to bila jedna potpuno novonastala situacija koja je od njih zahtijevala i znanje i dodatni angažman i naravno uz njihove postojeće satnice i poslove koje su imali izazivalo je u njima jedno stanje panike koje je trebalo smirivati. Tu su bila najveća očekivanja od

stručne službe. Ja moram priznati da kao članica stručne službe u tom prvom prihvatu djece sam se zapravo osjećala da mi je prekratak dan od 24 sata i da bi svi moji drugi poslovi trebali stati i da ako želimo to kvalitetno odraditi da bi se čovjek trebao samo tome posvetiti. (SS)

S obzirom da je škola imala dva tjedna za pripremu učenika, učitelja i roditelja za integraciju djece izbjeglica te da je ovo bio jedan novi fenomen u pedagoškoj praksi na području Republike Hrvatske, stručna suradnica navodi da su se u učiteljima pojavili osjećaji straha i panike što možemo vidjeti u prethodnim citatima. Stručna suradnica otvoreno progovara o nepripremljenosti odgojno-obrazovnih djelatnika na ovu novonastalu situaciju s kojom su se susreli, ali navodi da je škola prepoznala važnost integracije djece izbjeglica u škole i da im je u početnom razdoblju bilo najvažnije ostvariti njihovo pravo na integraciju u školu. Navedeno potvrđuje i SIRIUS (2016) koji govori o tome da radi iznenadnog dolaska izbjeglica u neku državu, škole često nemaju dovoljno vremena za pravilno organiziranje obrazovnog pristupa i sadržaja.

Stručna suradnica u razgovoru o temi *testiranja za upis djece u školu* navodi da su u stručnom povjerenstvu za testiranje djeteta za upis u školu bili svi stručni suradnici, ravnateljica, učiteljica hrvatskog jezika, učiteljica matematike, učiteljica razredne nastave i jedan prevoditelj MUP-a ili udruge *Are you syrious*. Testiranje je obavljeno u dva tjedna školskih praznika. Kao što je navedeno u poglavlju 5.4.2. *Modeli uključivanja u nastavu te provođenje pripremne i dopunske nastave*, članak 4. *Pravilnika o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika* određuje da se pri upisu učenika u školu provjerava razina znanja hrvatskoga jezika, standardiziranim ispitom znanja i usmeno. Međutim, stručno povjerenstvo za testiranje djece za upis u školu je utvrdilo da je znanje jezika na najnižoj razini, odnosno da su djeca znala samo nekolicinu riječi na hrvatskom jeziku. S obzirom na utvrđeno nisko znanje hrvatskog jezika, škola je odlučila prilagoditi testiranje djeci izbjeglicama i na tom tragu su izradili matematički test uz pomoć učitelja matematike kojem je bio cilj utvrditi znanje matematičkih sadržaja. Stručna suradnica ističe da testovi za utvrđivanje znanja hrvatskog jezika postoje, ali da nisu primjereni za testiranje djece izbjeglica za upis u školu radi zahtjevnosti. UNHCR (2011) također izvještava o nepostojanju

sustavne i standardizirane metode za procjenu psihofizičkog stanja i znanja učenika prilikom upisa u školu u cijeloj regiji srednje Europe. Ovo je u skladu i s nalazima Centra za mirovne studije i sur. (2017) koji izvještavaju kako se u praksi provodi neusustavljeno, improvizacijsko testiranje o psiho-fizičkoj spremnosti i znanju prilikom upisa u školu koje je ograničeno vremenom i instrumentarijem. Iz sljedećeg citata stručne suradnice je vidljivo da je škola svjesna slabih strana testa za upis u školu djece izbjeglica te da su nadležne institucije zakazale u osiguravanju primjerenih testova o psiho-fizičkoj spremnosti i znanju prilikom upisa u školu zbog čega je škola u kratkom vremenskom roku morala samostalno izraditi i provesti test prilagođen potpunom nepoznavanju hrvatskog jezika.

Ja mislim da materijali koji smo mi sami napravili nisu idealni. Mi ih se ni ne usuđujemo nikome davati jer oni nisu baždirani, nisu zakonski regulirani. Oni su naši interni materijali. Jednostavno smo se morali snaći u situaciji i mislim da smo se neloše snašli. U toj kratkoj organizaciji testiranja ne mogu se očekivati čuda, a poboljšati bi se moglo kada bi mi od Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje ili nekih institucija koje se isključivo bave takvim stvarima, dobili neku baždiranu seriju ispita. U početku smo mi to i očekivali pa smo s vremenom prestali jer se to nije dogodilo i sve ostaje na školskim povjerenstvima i da mi sami to pripremimo. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje ima određene testove koje oni nazivaju testovima za identifikaciju početnog znanja hrvatskog jezika. E sad, ti testovi su toliko teški da nema šanse da dijete zadovolji te testove, pa čak ni nakon odslušanog prvog ciklusa pripreme nastave hrvatskog jezika. (SS)

Stručna suradnica naglašava problem neposjedovanja potrebnih dokumenata za upis u školu, osobnih dokumenata, dokumenata o prethodnim obrazovnim iskustvima i potvrda o primljenim cjepivima. Neposjedovanje osobnih dokumenata onemogućilo je utvrđivanje točne dobi učenika. Nadalje, ističe da nitko od djece koja su bila integrirana u školu, do dana provođenja ovog istraživanja, nije imao dokumente o prethodnim obrazovnim iskustvima. Također, djeca nisu posjedovala potvrde o primljenim cjepivima radi čega su uz obavljen sistematski pregled, djeca primila sva cjepiva prema kalendaru cijepljenja u Republici Hrvatskoj. O neposjedovanju potrebnih informacija o prethodnom obrazovanju, njihovim sposobnostima, specifičnostima, eventualnim posebnim potrebama i interesima govore i dosadašnja istraživanja što uvelike otežava rad

učiteljima i smještaj učenika u odgovarajući razred (Bacakova i Closs, 2013; SIRIUS, 2016; Tosten i sur., 2017).

Neposjedovanje potrebnih dokumenata za upis u školu posebno je otežao smještaj učenika u odgovarajući razred. Stručna suradnica navodi kriterije koji su se uzimali u obzir prilikom smještanja učenika u razred. Ovome su pristupili dosta fleksibilno i u obzir su prvenstveno uzimali izjavljenu dob učenika, rezultate matematičkog testa kojeg su proveli prilikom upisa te su nastojali više učenika iste dobri smjestiti u isti razred radi socijalizacije, ali su se u nekim razredima učenici naknadno odvajali kada bi se procijenilo da će se na takav način bolje socijalizirati i naučiti jezik.

S obzirom da postoje dva modela uključivanja djece u nastavu prema *Odluci o programu hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante* prema kojoj djeca mogu učiti hrvatski jezik u odvojenim skupinama, a u redovitu nastavu se uključiti kada učitelj procijeni da je dijete za to sposobno ili se djeca mogu nakon prvih nekoliko dana nastave hrvatskoga kao stranoga jezika uključiti u redovitu nastavu i to na satove predmeta u kojima nije potrebno naprednije znanje hrvatskog jezika, sa stručnom suradnicom se popričalo o *modelu uključivanja djece u nastavu* koji je bio zastupljen u školi. Naime, nakon provedenog testiranja, djeca su uključena u školu gdje su istovremeno pohađali pripremnu nastavu hrvatskog jezika i redovitu nastavu. Prema članku 5. *Pravilnika o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostаточно znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika*, škola može uključiti učenika u pohađanje redovite nastave s ciljem socijalizacije i učenja jezika što je škola i učinila jer je procijenila da je to učenicima potrebno. Vidljivo je da je škola prilagodila model uključivanja u nastavu prema potrebama djece za socijalizacijom i učenjem jezika.

Što se tiče *pripremne nastave hrvatskog jezika*, učenici su uključivanjem u školu krenuli na pripremnu nastavu hrvatskog jezika. Centar za mirovne studije i sur. (2017) izvještava kako je kasnila provedba pripremne nastave što nije bio slučaj u ovoj školi. U školi su organizirana dva ciklusa pripremne nastave hrvatskog jezika što je i u skladu odredbama *Pravilnika o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostаточно znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države*

podrijetla učenika. Škola je za njezinu provedbu angažirala učiteljicu koja je imala iskustvo rada s odraslim inojezičarima u školi stranih jezika. Problematična je činjenica da za provođenje pripremne nastave hrvatskog jezika ne postoji udžbenik niti bilo kakvi drugi materijali za rad. Učiteljica je samostalno izrađivala materijale za rad s obzirom da *Odluka o Programu hrvatskoga jezika za pripremnu nastavu za učenike osnovne i srednje škole koji ne znaju ili nedovoljno poznaju hrvatski jezik* predviđa isključivo program za prvi i drugi ciklus pripremne nastave, a ne nudi primjere materijala za rad. U izradi materijala pomoć su pružili dvopredmetni studenti kroatistike i pedagogije koji su obavljali praksu iz interkulturnog modula. Prilikom testiranja znanja hrvatskog jezika na kraju odslušana dva ciklusa pripremne nastave, škola je koristila test Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje koji je namijenjen za utvrđivanje početnog znanja hrvatskog jezika za upis u školu što nam govori o neprimjerenosti tog testa za testiranje znanja jezika djece izbjeglica prije integracije u školu.

Kad smo lani s djecom nakon dva ciklusa pripremne nastave još jedna stručna suradnica i ja proveli te testove koji podrazumijevanju znanje određenog rječnika, sklapanje rečenica, opisivanje slika i sl. te jedan slušni dio, samo je jedno dijete imalo najviši rezultat, oko 87 posto. Npr. jedno dijete je nakon dva ciklusa pripremne nastave imalo oko 27 posto rješivosti. Želim reći da nitko nije riješio 90 ili 100 posto ispita nakon 140 sati pripremne nastave, a što bi tek bilo da smo im taj ispit dali na početku. (SS)

Dopunska nastava hrvatskog jezika se počela provoditi u skladu sa odredbama Pravilnika o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika. Dakle, nakon provedena dva ciklusa pripremne nastave, odnosno krajem siječnja ove godine je započeo ciklus od 70 sati gdje 2 sata tjedno troje učenika izbjeglica pohađa nastavu. Ovi su učenici ujedno i jedini koji su još uvijek integrirani u ovu školu od početka 2017. godine. Dopunsku nastavu hrvatskog jezika izvodi učitelj hrvatskog jezika koji izvodi i pripremnu nastavu. Učenici imaju pravo i na dopunsku nastavu drugih nastavnih predmeta koja se organizira kao pomoć u učenju sukladno školskome kurikulumu što je u skladu sa odredbama *Pravilnika o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostatan znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika.*

Sljedeće pitanje koje je postavljeno stručnoj suradnici odnosilo se na *pružanje psihološke podrške djeci izbjeglicama u nadvladavanju ratnih i drugih trauma i teških iskustava, kao i teškoća s kojima se sreću u svakodnevnom životu u novoj sredini*. Stručna suradnica navodi kako je u početku prvog prihvata djece bila izrazito potrebna psihološka podrška djeci u nadvladavanju različitih trauma, kao i teškoća s kojima su se susretala u novoj sredini. Jezična barijera u pružanju psihološke podrške se nastojala prevladati angažiranjem prevoditelja koji su u određenim terminima dolazili u školu. Društvo za psihološku pomoć je također uz pomoć prevoditelja organiziralo savjetovanja u prostorima škole iz čega je vidljivo da su angažirani vanjski suradnici u ovom području te da psihološku podršku nisu obavljali isključivo zaposleni stručni suradnici. Što se tiče trenutne situacije, stručna suradnica smatra kako je sada potreba za savjetovanjem puno manja nego što je bila u vrijeme prvog prihvata radi manjeg broja djece i zbog činjenice da su se postepeno prilagodili novoj sredini.

U intervjuu s pedagoginjom smo se i dotaknuli teme *suradnje škole s nadležnim institucijama glede integracije djece izbjeglica u školu*. Što se tiče suradnje s Ministarstvom, stručna suradnica navodi kako su osigurali zakonsku regulativu i da su u tom smislu svoju zadaću obavili, ali da određeni vid potrebne podrške koji je školi bio potreban nisu osigurali. Navodi kako su pokušali u suradnji s Ministarstvom dogovoriti identifikacijski broj koji bi omogućio praćenje napretka učenika u e-dnevniciima koji funkcioniraju po sistemu OIB-a. S obzirom da učenici nisu posjedovali OIB, a niti neki drugi identifikacijski broj, nisu bili upisani u e-dnevnik i e-Maticu. Za to vrijeme učenici su bili upisani u „starim“ školskim dnevniciima. Problem neupisivanja učenika u e-dnevnike i e-Maticu navodi i Centar za mirovne studije i sur. (2017). Važno je naglasiti kako su učenici dobili OIB tek nakon dvije godine. Može se zaključiti da su u izdavanju OIB-a su zakazale nadležne institucije.

Gledajte, ako vi prozovete Ministarstvo, oni će reći da je sve zakonski propisano i tu su u pravu, zaista je. Oni će vam reći da smo mi operativci na terenu. Zakonski je sve riješeno s tim pravilnicima, međutim kada se ti prvi put nađeš u toj situaciji, to je tebi nedovoljno. Ti trebaš podršku drugačijeg tipa i od strane Ministarstva mi to nismo mogli dobiti. Mi smo se s njima nalazili na intersektorskim sastancima u prostorima Gradskog ureda gdje smo imali određene zahtjeve da hitno s Carnetom dogovore identifikacijski

broj koji nužno ne mora biti OIB kako bi se djeca ravnopravno unijela u e-dnevnike. Oni su to obećavali pa je Carnet nešto pokušavao pa nije uspio ništa napraviti. (SS)

Što se tiče suradnje s Agencijom za odgoj i obrazovanje, stručna suradnica ističe da Agencija nije osigurala potrebna stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika škole za rad s djecom izbjeglicama, već da su određena stručna usavršavanja organizirana zahvaljujući nevladinom sektoru, odnosno nevladinim udrugama. Tek nakon par mjeseci su organizirana tri ciklusa trodnevnih edukacija s ciljem senzibilizacije učitelja, uklanjanja stereotipa i predrasuda i pružanja smjernica za metodičku prilagodbu nastave. Uz edukaciju, organizirane su i dvije supervizijske grupe. Jednu supervizijsku grupu je vodilo Društvo za psihološku pomoć, a drugu udruga Korak po korak.

Agencija za odgoj i obrazovanje apsolutno ništa nije ponudila. Tu se dogodilo prebacivanje odgovornosti između Agencije i Ministarstva, gdje je Ministarstvo, barem sam ja tako zaključila, u to vrijeme htjelo tu cijelu priču delegirati na Agenciju. Agencija je to dočekala nespremno i nije imala što ponuditi i onda u samom početku prije dvije godine, prvih par mjeseci su nam obećavali stručna usavršavanja, ali se ništa nije događalo jer je ministarstvo teško davalo zeleno svjetlo UNICEF-u koji je želio angažirati Korak po korak. Međutim, nakon par mjeseci, strukture Ministarstva su popustile i dale da UNICEF sa svojim sredstvima delegira Korak po korak i oni su ovdje ušli među nas sa tri ciklusa trodnevnih edukacija koje su krenule od tema senzibilizacije, uklanjanja stereotipa i predrasuda do metodičkog dijela kako stvarati uvjete u kojima se rade i pripreme za učenje itd. Paralelno s tim su se događale i mogućnosti supervizijskih grupa gdje su učitelji mogli dobiti podršku u vidu supervizije s obzirom na novonastalu situaciju. Jednu supervizijsku grupu je vodilo Društvo za psihološku pomoć u prostorima naše škole i drugu grupu je vodio Korak po korak. (SS)

Na stranicama Agencije postoji jedan priručnik dostupan svakome koji govori o radu s djecom s inojezičnim učenicima i to je nešto što su naši učitelji koristili. Mi smo se kao stručni suradnici pozivali na njega, ali je on isto nedostatan da bi tebi pomogao kada ti operativno moraš vidjet prema programu hrvatskog jezika npr. osmog razreda do koje mjere i kako ćeš to individualizirati učenicima koji su tu došli i tek progovorili hrvatski jezik, a moraš im ostvariti put za srednju školu. Ti problemi su nama ostali da se s tim snađemo i nosimo. (SS)

Iz navedenih citata se može zaključiti da je škola dobila određena stručna usavršavanja zahvaljujući nevladinom sektoru, da je izostala podrška nadležnih institucija u području osiguravanja stručnih usavršavanja učitelja te da na tom tragu učitelji nisu dobili potrebnu pomoć za individualizaciju nastave za učenike izbjeglice.

Nadalje, stručna suradnica navodi zadovoljstvo s ostvarenom suradnjom s Odsjekom za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu koji organizira praksu studentica kao asistentica u nastavi u ljetnom semestru prve godine diplomskog studija. Što se tiče suradnje s Gradom Zagrebom, stručna suradnica izražava zadovoljstvo sa suradnjom koja je ostvarena u više područja. Grad Zagreb je prvi pokrenuo postupak uključivanja djece u školu, osigurali su mliječni obrok i ručak u školi, besplatne udžbenike te su pružili školu mogućnost korištenja novčane pomoći ako bi bila potrebna.

Intervju s učiteljicama i asistenticama obuhvatio je teme *Pristup i rad učiteljica/asistentica*, *Participacija učenika izbjeglica u nastavi*, *Socijalni odnosi u razredu* i *Kompetentnost učiteljica/asistentica za rad s učenicima izbjeglicama i izazovi s kojima se susreću u radu s učenicima izbjeglicama*. Sve navedene teme se također odnose na drugo istraživačko pitanje koje glasi *Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti?* S obzirom da se radi o puno različitih tema i opsežnom prikazu odgovora, u nastavku će se prikaz rezultata strukturirati u obliku potpoglavlja prema navedenim temama.

6.6.2.1. Pristup i rad učiteljica/asistentica

Tema *Pristup i rad učiteljica/asistentica*, sastoji se od sljedećih kategorija: *Oblici rada*, *Individualizirani postupci*, *Sadržaji obrazovanja*, *Nastavni materijali*, *Integracija sadržaja obrazovanja*, *Domaća zadaća*, *Komunikacija s učenicima izbjeglicama*, *Pomoć i podrška učenicima izbjeglicama*, *Motiviranje i ohrabrivanje učenika izbjeglica* i *Stavovi učiteljica/asistentica o obrazovnim mogućnostima djece izbjeglica*.

Prva kategorija unutar teme *Pristup i rad učiteljica/asistentica* su *Oblici rada*. Oblici rada učiteljica i asistentica kodirali su se posebno te će se tako i analizirati jer njihova praksa zahtjeva drugačije oblike rada. Stoga su se i pitanja u ovoj kategoriji prilagodila učiteljicama i asistenticama. Učiteljicama je postavljeno pitanje *koje oblike*

rada najčešće koriste u nastavi. Četiri učiteljice govore kako u nastavi koriste različite oblike rada u jednakoj mjeri (frontalni, grupni, individualni rad učenika i rad u paru), dok su dvije učiteljice navele da najčešće koriste grupni rad i rad u paru.

Kako bi se saznalo jesu li korišteni oblici rada koji se koriste u nastavi primjereni za rad s učenicima izbjeglicama, postavljeno je pitanje *sudjeluju li učenici izbjeglice u korištenim oblicima rada u nastavi.* Tri učiteljice koje su navele da koriste različite oblike rada u nastavi govore da učenici sudjeluju u svim oblicima rada u jednakoj mjeri kao i drugi učenici. Jedna učiteljica koja koristi različite oblike rada u nastavi ističe da učenici ne sudjeluju u frontalnom obliku nastave radi jezične barijere, ali da sudjeluju u grupnom radu. Druga učiteljica koja govori da uglavnom koristi grupni rad i rad u paru, navodi da učenici ne sudjeluju u tim oblicima rada radi jezične barijere i prilagođenih sadržaja. Treća pak učiteljica navodi da učenik ne sudjeluje u niti jednom korištenom obliku nastave (frontalni, grupni, individualni rad učenika i rad u paru) radi jezične barijere i prilagođenih sadržaja.

Sljedeće pitanje u ovoj kategoriji se odnosilo na *suradnju učenika izbjeglica s drugim učenicima tijekom grupnih radova.* Četiri učiteljice navode kako učenici surađuju i sudjeluju u grupnim radovima, dok dvije učiteljice govore kako učenici ne sudjeluju u grupnim radovima radi jezične barijere i prilagođenih sadržaja.

[...] ¹⁵ i [...] ¹⁶ nisu mogli funkcionirati u grupnom radu radi nepoznavanja jezika. S njima sam morala raditi individualno. (U4)

S obzirom da tri učiteljice spominju nesudjelovanje u svim ili nekim korištenim oblicima rada u nastavi, one ističu čestu potrebu za individualnim radom s učenikom tijekom nastave, a jedna navodi kako je individualnim rad s učenikom potreban povremeno. Od učiteljica koje govore da je individualni rad često potreban, dvije navode da je tome tako radi nedovoljnog poznavanja jezika, a treća uz nedovoljno poznavanje jezika navodi i nemogućnost praćenja redovitih sadržaja nastave. Učiteljica koja povremeno koristi individualni rad s učenikom, ovaj oblik rada koristi za tumačenje zahtjevnijih sadržaja. Sve četiri učiteljice koje individualno rade s učenikom tijekom

¹⁵ Anonimizirano ime učenika.

¹⁶ Anonimizirano ime učenika.

nastave navode da im je zahtjevno osigurati učenicima izbjeglicama ovakav oblik rada radi nedostatka vremena, ali da im osiguravanje individualnog rada olakšava prisutnost asistentica u nastavi. Prisutnost asistentica u nastavi spominju kao faktor koji utječe na smanjenje opterećenosti. Prema tome, može se zaključiti da bi kontinuiran rad asistentica u nastavi s učenicima kojima je takva pomoć i podrška potrebna, osigurao učenicima individualan rad te smanjio opterećenost učitelja.

Mislim da bi njima više značio individualan rad s njima, a pošto ja u redovitoj nastavi ne pronalazim vremena, onda me to pomalo frustrira. Frustrira me da npr. ja priprelim listić i da zbog svih ostalih poslova ne stignem. Na te prilagođene materijale trebaju doći još dodatna pojašnjavanja, ali jednostavno dosta često ne stignem doći do [...]'¹⁷, i ne stignem joj objasniti ti sad trebaš to, to i to. Onda se pitam što sam zapravo pomogla tom djetetu. Imam neka očekivanja od njega, a zapravo mu nisam dovoljno pomogla. To je ta razina frustracije. (U6)

Mi ovdje ne možemo stalno s njima individualno raditi i to je problem jer imamo i drugu djecu i jer neka naša djeca imaju programe s individualiziranim pristupom i neki imaju prilagođeni program. (U4)

Dosta dobra je bila suradnja sa asistentima u nastavi. Oni su mi dosta pomogli jer bi ja njima objasnila što tražim od njih i oni bi s njima radili. Onda bi ja na kraju sata došla i provjeravala i dodatno tumačila i objašnjavala. Na satovima gdje oni nisu bili je bilo teže. (U4)

Dobro dođu i studentice pedagogije i korisno je jer je svaka pomoć dobrodošla. To je kap, ali kap po kap i njoj i meni olakšava. (U5)

U intervjuu s asistenticama, postavljeno je pitanje *jesu li učenici sudjelovali u korištenim oblicima rada u nastavi (frontalni rad, grupni rad, rad u paru, individualni rad učenika) ili su češće individualno radili s učenicom*. Četiri asistentice navode da su s učenicima radili isključivo individualno jer učenici nisu mogli pratiti nastavu radi zahtjevnosti sadržaja i slabijeg poznavanja jezika. Može se zaključiti kako je u ovim situacijama izostala potrebna individualizacija nastave što je posljedično dovela do pasivne uloge učenika u nastavi i neostvarivanja participacije u čemu će više kasnije biti riječ.

¹⁷ Anonimizirano ime učenika.

Dvije asistentice pak navode da su učenici sudjelovali u različitim oblicima rada u nastavi, ali da su i individualno radili s učenicima kada su im bila potrebna dodatna tumačenja nepoznatih pojmova, davanje uputa za rješavanje zadataka i pomoć u razumijevanju obrađivanih književnih tekstova. Također, te dvije asistentice navode da u situacijama kada su učenici sudjelovali u frontalnom obliku nastave, da su im pružali pomoć u prepisivanju s ploče, dodatno tumačili sadržaje ako je bilo potrebno i pružali pomoć u izvršavanju zadataka. Što se tiče grupnog oblika rada, ove dvije asistentice ističu da učenicima nije bila potrebna njihova pomoć.

U govoru o *suradnji učenika izbjeglica s drugim učenicima tijekom grupnih radova*, jedna asistentica navodi kako učenici surađuju i sudjeluju u grupnim radovima. S druge strane, tri asistentice navode kako učiteljice nisu provodile grupne radove. Jedna asistentica govori kako učenici ne sudjeluju u grupnim radovima radi jezične barijere i prilagođenih sadržaja. Također, jedna asistentica navodi kako je učenica odbijala surađivati u grupnom radu kada bi morala raditi s učenicom s kojom je imala verbalne i fizičke sukobe, a da s ostalim učenicima nije bilo teškoća u suradnji.

Imale smo period kad bi se uključivala i kad se ne bi uključivala. Jedno vrijeme je bila jedna učenica tražiteljica azila, ali ona je bila kratko vrijeme u razredu i u to vrijeme kad je ona bila, ajmo reći nekih mjesec dana, je [...] ¹⁸ bila dosta ogorčena, isfrustrirana. Nije željela sudjelovati u grupnim oblicima rada niti s njom u paru. Taj period se nije uključivala i odbijala je sudjelovati u grupnom radu, ali inače je radila u paru i grupi i nije bilo nikakvih problema. (A5)

Za kraj se može naglasiti kako se komunikacija među učenicima i razmjena različitih mišljenja, potiče radom u grupama gdje učenici uče u interakciji i suradnji s drugim učenicima stoga je ovakve oblike rada potrebno više organizirati. Međutim, jezična barijera, potreba za prilagođenim sadržajima i individualiziranim pristupom može predstavljati veliku barijeru u ostvarivanju suradnje učenika u grupnim radovima.

Druga kategorija u temi *Pristup i rad učiteljica/asistentica su Individualizirani postupci*. Unutar te kategorije se željelo dobiti uvid u potrebu za individualiziranim postupcima u nastavi, primjere korištenih individualiziranih postupaka i izazova u

¹⁸ Anonimizirano ime učenika.

osiguravanju individualiziranih postupaka. Individualizirani postupci prema članku 5 *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* obuhvaćaju različite oblike potpore učenicima uzimajući u obzir samostalnost učenika u radu, vrijeme rada, znanja i sposobnosti učenika. Važno je naglasiti da se navedeni *Pravilnik* odnosi na učenike s teškoćama u razvoju, ali u nedostatku zakonske regulative koja bi detaljnije uređivala pitanje obrazovanja djece izbjeglica, poslužila sam se terminom Individualizirani postupci, ali je upotreba tog termina prilagođena za djecu izbjeglice. Naime, *Odluka o Programu hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante* navodi da ovisno o njihovoj dobi, kulturi i obrazovanju, djeci tražiteljima azila te onima kojima je odobren status azilanata, strancima pod privremenom zaštitom i strancima pod supsidijarnom zaštitom, treba prići individualnim pristupom. Međutim, navedena *Odluka* ne daje smjernice za taj individualizirani pristup, kao ni ostali dokumenti koji uređuju pitanje obrazovanja djece izbjeglica. Stoga sam individualizirani postupke u radu s učenicima izbjeglicama shvatila kao postupke koji su im potrebni radi jezične barijere, bilo u individualnom ili u nekim drugim oblicima rada u nastavi. Jezičnu barijeru sam pritom shvatila kao specifično iskustvo djece izbjeglica koja ipak zahtjeva drugačije postupke u nastavi. Na temelju toga, sudionicama se postavilo pitanje *Koliko je često postojala potreba za individualiziranim postupcima u radu s učenicima izbjeglicama s obzirom na jezičnu barijeru*, ali su im se i dali primjeri postupaka (pružanje dodatnih uputa i objašnjenja, pružanje pomoći u rješavanju zadataka, objašnjavanje nepoznatih pojmova, prilagodba vremena rješavanja zadataka).

Devet sudionica navodi kako je često postojala *potreba za individualiziranim postupcima* u radu s učenicima izbjeglicama, što ističu tri učiteljice i šest asistentica. Tri učiteljice pak navode kako su ponekad bili potrebni individualizirani postupci. Devet sudionica koje navode da su individualizirani postupci bili često potrebni, pobliže opisuju postupke. Svih devet sudionica opisujući *primjere individualiziranih postupaka* navode kako je učenicima bila potrebna pomoć u rješavanju zadataka, objašnjavanje nepoznatih pojmova, pružanje dodatnih uputa i objašnjenja te prilagodba vremena rješavanja. Tri učiteljice koje govore da su individualizirani postupci ponekad bili potrebni, navode da su objašnjavali nepoznate pojmove, pružali dodatne upute i objašnjenja.

Sudionice se pitale i *susreću li se s nekim izazovima u osiguravanju individualiziranih postupaka*. Šest asistentica navodi kako im je najizazovnije objašnjavati složenije pojmove, a četiri učiteljice navode kako često nemaju dovoljno vremena da učenicima osiguraju individualizirane postupke. Dvije pak učiteljice ne navode izazove u osiguravanju individualiziranih postupaka, ali je važno naglasiti da su one istaknule kako ponekad postoji potreba za navedenim.

Mi smo bili jako isfrustrirani jer nismo znali na koji način im nešto objasniti. (A2)

Bilo je ultra teško tumačiti joj neke sadržaje jer ne znaš kako bi. (A4)

Sljedeća kategorija su *Sadržaji obrazovanja* u kojoj se željelo ispitati prilagođavaju li učitelji i asistenti sadržaje obrazovanja za djecu izbjeglice, koji su to razlozi prilagođavanja, odnosno neprilagođavanja sadržaja, na koji način prilagođavaju sadržaje i postoje li neki izazovi s kojima se susreću u prilagođavanju sadržaja. Ukupno osam sudionica navodi da *prilagođava sadržaje obrazovanja*, a od toga tri učiteljice i pet asistentica. Navode različite *razloge zašto je prilagodba sadržaja bila potrebna*. Svih pet asistentica koje govore da su prilagođavali sadržaje, ističu da su to činili sami jer učitelji nisu osigurali isto, a bilo je potrebno. Prilagodba sadržaja je bila potrebna radi nedovoljnog poznavanja jezika za praćenje nastave (6)¹⁹, potpunog nepoznavanja hrvatskog jezika (2), neusvojenosti osnovnih računskih operacija i sadržaja prethodnog razreda (1). Dakle, može se zaključiti da je jezična barijera glavni razlog potrebe za prilagodbom sadržaja učenicima izbjeglicama.

Sudionice su nadalje opisivale *način prilagodbe sadržaja*. Najveći broj asistentica (4) osigurava prilagodbu sadržaja na način da reducira opseg sadržaja, izdvaja najvažnije informacije i da vizualno prikazuje ključne pojmove. Jedna asistentica navodi kako je s učenikom učila isključivo početnu razinu hrvatskog jezika, odnosno pisanje slova i brojeva, izgovor slova i osnovni vokabular. Druga se asistentica uz učenje početne razine hrvatskog jezika fokusirala na učenje osnovnih računskih operacija. Jedna učiteljica se također fokusirala na učenje jezika, točnije na učenje osnovnog rječnika i imenovanje pojmova, opisivanje prostora, osobe i predmeta, učenje gramatičkih kategorija, slaganje rečenica, učenje velikog i malog slova. Druga je učiteljica

¹⁹ Frekvencija odgovora sudionica.

prilagođavala sadržaje na način da je slikovno prikazivala nove pojmove, davala učenicima kratke tekstualne zapise popraćene slikama, skraćivala je književno-umjetničkih tekstove, izdvajala ključne pojmove i individualno ih tumačila, zadavanje numeričke zadataka iz matematike, a zadaci s riječima dodatno objašnjava. Treća se učiteljica pak fokusirala na učenje sadržaja prethodnog razreda i osnovnih računskih operacija.

Učiteljice i asistentice koje su osiguravale prilagodbu sadržaja, navode različite izazove s kojima su se susretale u osiguravanju prilagodbe sadržaja obrazovanja. Tri učiteljice navode da prilagodba sadržaja zahtjeva mnogo vremena i da je teško paralelno poučavati različite sadržaje. Navedeni rezultat odgovara onima koje su utvrdili Taskin i Erdemli (2018) koji ističu da učitelji u nekim turskim školama pokušavaju za vrijeme nastave poučavati djecu izbjeglice čitati i pisati dok su ostale učenike poučavali sadržajima predviđenim planom i programom, ali da to može dovesti do toga da zaostaju za predviđenim planom i programom (Taskin i Erdemli, 2018). Dogutas (2016) također navodi kako radi nedostatka vremena u nastavi često izostaje individualiziran pristup djeci izbjeglicama.

Teško je to jer treba puno vremena i moram obraditi sve nastavne sadržaje prema nastavnom planu i programu. Sad ja ne mogu dopustiti da djeca sjede i gledaju, a oni ne razumiju o čemu mi pričamo. Onda sam trebala prilagoditi sadržaje i s njima individualno raditi i paralelno objašnjavati drugoj djeci. (U4)

Zahtjevno je jer sve moraš raditi sam. Strašno puno vremena i energije oduzima. (U3)

Što se tiče izazova s kojima se susreću asistentice u prilagodbi sadržaja, tri asistentice navode kako se zahtjevno uklopiti u učiteljeva predavanja bez prethodne pripremljenosti i informiranosti o nastavnim sadržajima koji će se taj sat učiti te tijekom sata prilagoditi sadržaj. Sve tri asistentice navode da su pokušale dobiti informacije o sadržajima koje će se raditi određeni dan, ali da potrebne informacije nisu dobile. Radi tog razloga potrebna prilagodba sadržaja je izostala i posljedično je dovođila do improvizacije asistentica u prilagođavanju sadržaja tijekom nastavnih sati.

U početku smo se mi svi nadali da ćemo možda dobiti unaprijed koja će biti tema na satu pa da mi unaprijed pripremimo, ali od toga ništa nije bilo tako da sam ja onda nastojala

u tom trenutku kada bi vidjela što se radi, probala to nekako smanjiti. Zapravo sam radila ono što sam ja mislila da treba jer sam vidjela da ne može pratiti nastavu. Bilo mi je jako zahtjevno jer da sam znala unaprijed koja će biti tema, mogla sam se pripremiti doma. (A3)

Tri asistentice navode kako su se susretale s teškoćama u objašnjavanju apstraktnih pojmova koji se ne mogu prikazati slikama i pojmova koje ne mogu povezati s vlastitim iskustvom. Jedna asistentica pak navodi kako joj je prilagodba sadržaja bila izrazito zahtjevna jer učenik nije uopće poznavao jezik i kako prilagodba sadržaja zahtjeva mnogo vremena.

Četiri sudionice navode kako *ne prilagođavaju sadržaje obrazovanja*, a od toga tri učiteljice i jedna asistentica. U navođenju *razloga neprilagodbe sadržaja obrazovanja*, sudionice spominju dobro poznavanje jezika (3) i korištenje materijala koji zorno prikazuju sadržaje obrazovanja (1).

Ja sam imala sreće što je učenik došao u prvom razredu tako je da je učenik od početka učio naše pismo. Zapravo je krenuo od početka kao sva druga djeca u razredu, primjerice učiti tiskana slova, učiti pisana slova i sve sadržaje. Istovremeno se radilo s njim u Porinu. Ovdje u školi je bila organizirana pripremna nastava hrvatskog jezika i učenik je brzo naučio hrvatski jezik. Treba naglasiti da je on specifičan jer je s nama od prvog razreda od samog početka. Drugačije je to kad se dijete uključi u neki viši razred, onda su prilagodbe puno veće. (U1)

Meni nije bilo potrebno prilagođavati nastavne sadržaje jer ja imam toliko nastavnih listića, toliko zornih prikaza u [...] ²⁰. Meni je samo potrebna jedna dobra kopirka, da mi roditelji nose papire i da imam kopirku u boji tako da slike koje jesu, da oni vizualno i zorno rade. (U2)

Sljedeća kategorija unutar teme *Pristup i rad učiteljica/asistentica* su *Nastavni materijali*. Unutar te kategorije, postojalo je više podkategorija, a to su: *Prilagodba materijala*, *Razlozi prilagodbe*, *Razlozi neprilagodbe*, *Način prilagodbe* i *Izazovi u prilagođavanju materijala*. Četiri sudionice (tri učiteljice i jedna asistentica) navode da su

²⁰ Anonimiziran nastavni predmet kojeg učiteljica predaje.

prilagođavali nastavne materijale, dok jedna učiteljica navodi da je ponekad prilagođavala materijale.

U navođenju *razloga prilagodbe materijala*, jedna učiteljica je prilagođavala materijale radi nedovoljnog poznavanja jezika, jedna učiteljica i jedna asistentica radi potpunog nepoznavanja jezika, jedna učiteljica radi neusvojenosti osnovnih računskih operacija i sadržaja prethodnog razreda, a jedna učiteljica radi slabijeg razumijevanja matematičkih sadržaja.

Opisujući *način prilagodbe materijala*, jedna asistentica govori da je samostalno izrađivala materijale za učenje početne razine hrvatskog jezika, točnije pripremala je nastavne listiće sa slikovnim prikazima pojmova po određenim temama te nastavne listiće s vježbama za razvoj grafomotorike. Također ističe kako je nakon nekog vremena pripremala nastavne listiće i na engleskom jeziku radi mogućnosti odlaska učenika iz Hrvatske. Dvije učiteljice navode kako prilagođavaju već postojeće materijale slikovnim prikazima, a dvije učiteljice navode kako samostalno izrađuju nove prilagođene materijale sa slikovnim prikazima.

Asistentica i dvije učiteljice koje navode da samostalno izrađuju nove materijale, jedine navode *izazove u pripremi materijala*. Ističu kako priprema materijala zahtjeva mnogo vremena, a ističu i problem nepostojanja materijala za rad s inojezičnim učenicima koji bi poslužili kao primjer u izradi materijala. Jedna od učiteljica navodi da su postojale situacije kada se ne bi stigla kvalitetno pripremiti. Navedeni rezultat odgovara onima koje je utvrdio UNHCR (2011) u svom izvješću koje govori nedostatku materijala za poučavanje jezika i poučavanje ostalih školskih predmeta kao čestom izazovu s kojim se susreću učitelji.

Ne postoje nikakvi materijali ni listići, nikakvih jasnih uputa što bismo trebali raditi. (U4)

Ima nekad situacija gdje se ni ne stigneš kvalitetno pripremiti pa čisto napravim neku skicu i onda to usput ili za vrijeme pauze napravim do kraja. Zapravo je to dvostruko pripremanje. Problem je što nema dostupnih materijala, sve moraš sam raditi, strašno puno vremena oduzima, energije. Kada bi čovjek radio sve po PS-u kako bi trebao i imao toliko vremena, to bi bilo dvostruko pripremanje. (U3)

Jako mi je bila zahtjevna priprema materijala. Ja sam dan prije nego bih išla u školu znala doslovno po pet sati sjediti i pripremati jedan listić. Dok nađeš slike, povežeš sve u wordu, pa da bude lijepo itd. Nije mi bilo teško jer kad nešto radim, pokušam dati svoj maksimum, ali mi je bilo sa ostalim ispitima i obavezama nekad jednostavno previše. Ali je nisam htjela ostaviti na cjedilu. Bilo je nekad teško, ali da opet mogu ići u školu i raditi istu stvar, napravila bih isto. (A1)

S druge strane, sedam sudionica navodi kako nisu prilagođavale materijale (dvije učiteljice i pet asistentica). Navodeći *razloge neprilagodbe materijala*, tri asistentice navode kako nisu imale informacije o obrazovnim sadržajima koji će se određeni dan učiti što ih je sprječavalo da osiguraju prilagođene materijale za učenike.

Nažalost nismo pripremali materijale jer nismo ni znali tj. profesori nisu izlazili u susret da bi oni nama rekli što da pripremimo za sljedeći put. (A2)

Nisam pripremala materijale jer nisam ni mogla. Ja nisam znala što će se taj dan raditi. Učiteljica nije ni pokazivala nikakav interes da se komunikacija ostvari. Može se barem mail poslati i reći što će se raditi. (A4)

Dvije asistentice navode kako nije bilo potrebno prilagođavati materijale jer su učenicima trebala samo dodatna tumačenja i objašnjenja nepoznatih pojmova. Što se tiče učiteljica, jedna navodi kako se nastavni materijali ne prilagođavaju radi dobrog poznavanja jezika i općenito česte upotrebe slikovnih materijala u nižim razredima, a druga navodi kako se nastavni materijali ne prilagođavaju jer učiteljica raspolaže velikim brojem zornih materijala koje uvijek koristi u nastavi za sve učenike.

Sljedeća kategorija se odnosi na *Integraciju sadržaja*. Na pitanje *integriraju li odgojno-obrazovne sadržaje o različitim kulturnim grupama, njihovim običajima, tradicijama i jeziku*, osam sudionica (četiri učiteljice i četiri asistentice) odgovara potvrdno te daju primjere integriranih sadržaja. Jedna učiteljica je u nastavi integrirala sadržaje o materinskom jeziku učenika na način da su se učili pozdravi i neke često korištene riječi na materinskom jeziku učenika te se razgovaralo o blagdanima koje učenik slavi. Kao razlog zašto nije integrirala više tema iz ovog područja navodi nedostatak vremena. Dvije učiteljice su s učenicima razgovarali o blagdanima koje učenik slavi. Kao razloge zašto nisu integrirale više tema iz ovog područja izražavaju stav da su djeca premlada da se uključe neke druge teme. Jedna učiteljica je s učenicima

razgovarala s učenicima o blagdanima koje slave, vjerskim običajima u njihovoj domovini, o kulturnim različitostima te navodi kako su jednom prilikom na satu razrednika predstavljali svoju domovinu i rodni grad. Što se tiče asistentica, jedna je učila pozdrave i neke riječi na materinskom jeziku učenika, razgovarali su o blagdanima koje učenik slavi i vjerskim običajima te o kulturnim različitostima. Tri asistentice su učile pozdrave i neke riječi na materinskom jeziku učenika te su razgovarali o blagdanima koje učenik slavi. One navode kako također nisu integrirale više tema radi nedostatka vremena. Vidljivo je da sve sudionice nisu integrirale teme o različitim kulturnim grupama, njihovim običajima, tradicijama i jeziku, a one koje to jesu učinile, činile su to u manjoj mjeri uglavnom radi nedostatka vremena.

S druge strane, četiri sudionice navode koje uopće nisu integrirale odgojno obrazovne sadržaje o kulturnim grupama, njihovim običajima, tradicijama i jeziku, navode razloge toga. Jedna učiteljica navodi kako nije imala vremena za integraciju navedenih tema jer ne stiže uz obradu sadržaja koje mora obraditi planom i programom, a na satovima razrednika je zaokupljena drugim problemima koji se javljaju u razredu. Jedna učiteljica navodi kako nije kompetentna za integraciju navedenih tema i da iz tog razloga nije uključivala u nastavu. Dvije asistentice također navode da tijekom nastave i za vrijeme odmora nisu pronalazile vremena za integraciju navedenih tema.

Nisam to radila jer nije bilo vremena. Nisam baš ni vodila toliko neformalnih razgovora s njom. Ili bi se igrala s drugim učenicima ili bi jela ili bi dovršavala nešto što nije stigla na satu. (A5)

Tijekom nastave ne bi stigli, a tijekom odmora je bio dosta zaigran. Recimo na odmoru ga nisam mogla uopće uhvatiti koliko je bio aktivan. Iskorištavao je svaki trenutak da trči i baš je bio razigran. (A6)

Na pitanje *integriraju li zahtjevnije ili kontroverzne teme kao što su ratni ili vjerski sukobi, društvena nepravda, prava manjina i sl., a koje su na različite načine povezane s iskustvima učenika izbjeglica*, deset sudionica (četiri učiteljice i šest asistentica) navode kako nisu integrirale navedene teme u nastavi ili svom radu. Kao razloge četiri asistentice i jedna učiteljica navode osjećaj nekompetentnosti, a dvije asistentice navode jezičnu barijeru. Dvije asistentice kao razlog spominju izbjegavanje podsjećanja na traumatske

dogadaje i strah od učenikove reakcije. Dvije učiteljice navode i nedostatak vremena, a dvije navode stav da su djeca premlada za obradu navedenih tema.

To je jedan dosta sklizak teren jer su oni mali i nisu odrasli u svojoj matičnoj zemlji. To su djeca koja imaju 7-8 godina i na putu su bili 2-3 godine. Veći dio djetinjstva nisu tamo proveli i oni zapravo ne znaju. Jedino preko roditelja oni znaju od kuda dolaze, znaju reći gdje su rođeni, u kojim su zemljama bili, jezik kojim se služe. Uključimo jedino priču o blagdanima, ali nema tu nekog pravog interkulturalizma. Oni nemaju tu svijest, oni su odrasli na putu i ne znaju oni o svojim tradicijama, običajima, ni kako izgleda njihov rodni grad. Dijete koje je otišlo sa par godina, proputovalo par tisuća kilometara i bilo tko zna gdje, u kom kontekstu se ne može. Možda da kod kolega koji su imali stariju djecu, to je onda već neka druga priča. Onda su valjda oni mogli nešto s njima raditi. (U3)

Nisam htjela doći nekih škakljivih tema npr. političkih ili kontroverznih jer ne želim podsjećati na nešto loše, ne želim da se ona osjeća tužno, a ni ja nisam tu baš dobro potkovana i ne želim se upuštati u neke rasprave. Osnovni razlog je bio da ih nisam željela podsjećati na neke loše trenutke, već sam ih htjela razvedriti. Ne mislim da to treba gurati ispod tepiha, ali sam radije pričala o nečem veselom da se osjećaju ugodno, nego da ih podsjećam na neka loša iskustva. (A1)

Na pitanje *integriraju li zahtjevne ili kontroverzne teme kao što su ratni ili vjerski sukobi, društvena nepravda, prava manjina i sl.*, samo dvije učiteljice odgovaraju potvrdno. Obje navode kako su u nastavi sata razrednika integrirale temu dječjih prava koju su povezale sa temom ratnih zbivanja.

Vidljivo je da se u manjoj mjeri u nastavi integriraju teme koje reflektiraju pozadine i iskustva učenika izbjeglica, posebno kada govorimo o tzv. kontroverznim ili zahtjevnim temama. O ovome piše Dryden-Peterson (2015) koja navodi da se djeca izbjeglice susreću s diskriminacijom na razini kurikuluma. Naime, navodi kako sami obrazovni sadržaji poučavanja mogu biti diskriminatorni prema djeci izbjeglicama ako ne mogu sadržaj koji uče u školama razumjeti i povezati sa svojim iskustvima što može negativno utjecati na razvoj njihovog identiteta (Dryden-Peterson, 2015).

S ciljem uvida u potrebu i praksu prilagodbe zadataka domaće zadaće za učenike izbjeglice, kao sljedeća kategorija unutar teme *Pristup i rad učiteljica/asistentica* određena je *Domaća zadaća*. Međutim, važno je naglasiti kako se o ovoj kategoriji pitalo

isključivo učiteljice s obzirom da se asistentice u svom radu nisu bavile prilagodbom domaće zadaće niti pomoći u pisanju iste. Učiteljicama se postavilo pitanje *jesu li prilagođavali zadatke domaće zadaće djeci izbjeglicama*. Tri učiteljice su na ovo pitanje odgovorile potvrdno, a tri su navele kako prilagodba nije bila potrebna. Učiteljice koje su prilagođavale zadatke domaće zadaće, pitalo se da opišu *način prilagodbe*. Jedna učiteljica navodi kako učenicima za domaću zadaću zadaje prilagođene listiće sa slikovnim prikazima, zadatke gdje nešto trebaju nacrtati, zadatke za vježbe pisanja slova, opisivanje slika i numeričke zadatke iz matematike. Dvije učiteljice navode kako su učenicima za zadaću zadavali listiće koji su sadržajno pratili prilagođene obrazovne sadržaje obrađene u školi. Učiteljice koje nisu prilagođavale zadatke domaće zadaće ističu da navedeno nije bilo potrebno radi dobrog poznavanja jezika (2) i radi zornih nastavnih listića koji su svi učenici dobivali za zadaću. Na pitanje *koliko su učenici redoviti u pisanju domaće zadaće*, tri učiteljice odgovaraju da su učenici uvijek redoviti. S druge strane, jedna govori kako učenici nisu uopće redoviti u pisanju zadaće, druga ističe da su neki učenici bili redoviti više, a neki manje, dok treća govori da su na početku godine bili neredoviti, a da su kasnije postali redoviti u pisanju. Tri učiteljice koje su navele da su učenici neredoviti u pisanju zadaće se pitalo *kako su pokušavali poticati učenike na redovito pisanje zadaće*. Jedna učiteljica navodi kako im pruža pomoć u rješavanju zadaće za vrijeme slobodnih sati, a dvije navode kako su stupile u kontakt s volonterima u Porinu koji pružaju pomoć učenicima u rješavanju domaće zadaće. Međutim, sve tri učiteljice kao faktor koji im otežava poticanje redovitog pisanja navode neostvarenu suradnju s roditeljima.

Nisam imala nikakav kontakt s roditeljima. Pokušavala sam više puta uspostaviti kontakt, ali međutim njima je dodijeljena velika sestra i ja sam s njom komunicirala. (U4)

Što se tiče početka školske godine, bila je izrazito neredovita i nije pisala domaću zadaću. Onda je dogovoreno da dolazi svaki dan s volonterima u Porinu pisati zadaću i to se onda puno više popravilo. To joj puno pomaže i listići onda na tjednoj bazi budu uglavnom popunjeni. (U6)

Sljedeća kategorija unutar teme *Pristup i rad učiteljica/asistentica* je *Komunikacija s učenicima izbjeglicama*. Unutar te kategorije postoje su dvije podkategorije, a to su *Način komunikacije* i *Izazovi u komunikaciji*. Šest sudionica (dvije učiteljice i četiri asistentice) navode kako jezična barijera nije postojala te da su s

učenicima uspješno komunicirali na hrvatskom jeziku, ali da su povremeno koristili internet i google prevoditelj u objašnjavanju nepoznatih riječi i pojmova. Drugih šest sudionica su pokušale nadvladati jezičnu barijeru koristeći neverbalne metode (4), google prevoditelj (4) i slikovne materijale (2). Jedna učiteljica pak navodi kako komunicira na hrvatskom jeziku, ali da učenik ima slabije razumijevanje. Jedna učiteljica koristi pomoć drugih učenika izbjeglica koji znaju jezik da prevode učenicima koji još ne znaju. Od sudionica koji navode da jezična barijera nije postojala, ne navode nikakve izazove u komunikaciji, dok ostale navode kako je komunikacija bila otežana za vrijeme prvog prihvata učenika (4), ističu nepouzdanost google prevoditelja (2) te da je komunikacija još uvijek otežana radi slabijeg razumijevanja (1). Jedna pak učiteljica navodi kako nema vremena za služenjem pomagala u komunikaciji poput google prevoditelja, a jedna asistentica navodi da su postojale situacije kada bi odustajala od rada na pojedinim sadržajima radi otežane komunikacije. Dogutas (2016) te Seker i Sirkeci (2015) također navode da jezična barijera uzrokuje poteškoće u komunikaciji sa učiteljima.

Na vrijeme prvog prihvata komunikacija je išla jako teško. Oni nisu znali ni engleski tako da je baš bio problem. To je bilo rukama i nogama kako se kaže. Znakovni jezik sam koristila, pokazivala na određene predmete, pokušavali smo na sve moguće načine, ali je u početku zaista bilo teško. Kasnije su uspjeli na usmeno-jezičnoj komunikaciji progovoriti i dosta toga su na kraju razumjeli i mogli su se sporazumijevati s vršnjacima i s profesorima. (U4)

Koristila sam njemački, engleski, slike, google prevoditelj. Jako je teška komunikacija kada si bačen u takvu situaciju. Sada kad je prošlo dvije godine, čovjek drugačije razmišlja o tome, ali u ono vrijeme je bilo strašno teško. (U3)

Mi koji radimo u nastavi, mi nemamo vremena da razmišljamo o jezičnoj barijeri. Ta djeca su krenula na pripremnu nastavu hrvatskog jezika. Ja nemam vremena uz [...] ²¹ se zamarati sa barijerom u smislu je li on razumije nastavni listić ili ne. Kod starije djece sam ja trebala imati prevoditelja u razredu koji bi se bavio s tim. To vam je vrlo kompleksna situacija gdje vi imate ostalu djecu i djecu azilanata koja ne znaju progovoriti ni jednu hrvatsku riječ. (U2)

²¹ Anonimiziran predmet kojeg učiteljica predaje.

Zahtjevno je bilo nešto iskomunicirati do granica odustajanja od aktivnosti kada nekad ne bih došle do razine razumijevanja jer ovisi o tome je li to dobro prevedeno. (A4)

Sljedeća kategorija unutar teme *Pristup i rad učiteljica/asistentica* je *Pomoć i podrška učenicima izbjeglicama* u kojoj se željelo dobiti uvid u *Područja u kojima je učenicima izbjeglicama potrebna pomoć i podrška* i koji su to *Faktori koji otežavaju pružanje pomoći*. Što se tiče *područja u kojima je učenicima izbjeglicama potrebna pomoć i podrška*, sudionice u svojim iskazima navode pomoć i podršku u izvršavanju školskih zadataka i razumijevanju obrazovnih sadržaja (4), učenju hrvatskog jezika (3), ostvarivanju socijalnih kontakata s drugom djecom u razredu (3), učenju zahtjevnijih sadržaja hrvatskog jezika (2). Također navode potrebu za psihološkom pomoći i podrškom radi proživljenih traumatskih iskustava (2) i radi bullyinga vršnjaka (1) te potrebu za emocionalnom podrškom radi sklonosti odustajanju, emocionalnih reakcija na lošu ocjenu, frustracija i negativnih odnosa u razredu (1).

Faktore koji otežavaju pružanje pomoći i podrške u izvršavanju školskih zadataka i razumijevanju obrazovnih sadržaja navode tri asistentice i jedna učiteljica. Asistentice navode sljedeće faktore: nedovoljno informacija o nastavnim sadržajima koji će se taj sat učiti pa su sadržaje morale prilagođavati tijekom sata (2), odbijanje pomoći od asistenta (1) i jezičnu barijeru (1), dok jedna učiteljica navodi kako joj nedovoljno vremena individualan rad otežava pružanje pomoći i podrške u izvršavanju školskih zadataka i razumijevanju obrazovnih sadržaja. Može se zaključiti da bi asistenticama pružanje pomoći i podrške u ovom području olakšala razmjena informacija s učiteljima o sadržajima koji će se učiti na sljedećim satovima, a učiteljicama prisutnost asistentica u nastavi.

Otežavalo mi je to što nismo znali unaprijed koja će se tema obrađivati. Nismo mogli dobiti temu, a kamoli pripreme. Tražili smo mi svi, ali je odgovor bio ne. (A3)

Faktori koji otežavaju pružanje pomoći i podrške učenicima u učenju hrvatskog jezika su nepostojanje materijala za učenje hrvatskog kao drugog stranog jezika i općenito smjernica za rad (2), nedovoljno vremena za individualan rad (1) i nepoznavanje hrvatskog jezika i latiničnog pisma (1).

Od tri sudionice koje su navele da je učenicima potrebna *socijalna pomoć i podrška u ostvarivanju socijalnih kontakata s drugim učenicima u razredu*, kao faktore

koji im otežavaju pružanje te pomoći i podrške navode da se učenici izbjeglice preferiraju družiti s drugom djecom izbjeglicama (2), da učenici domaćini u razredu ne pokazuju interes za druženje s učenikom izbjeglicom (1), jezičnu barijeru (1), povučenost učenika izbjeglica (1) te postojanje svađa i sukoba među učenicima (1).

Dvije učiteljice koje navode potrebu za pružanjem *pomoći i podrške u učenju zahtjevnijih sadržaja hrvatskog jezika* navode nedostatak vremena za individualni rad kao faktor koji im otežava pružanje te pomoći.

Od dvije sudionice koje su navode da je učenicima potrebna *psihološka podrška radi proživljenih traumatskih iskustava*, jedna učiteljica smatra kako pružanje psihološke pomoći i podrške učenicima otežava nepostojanje osposobljenog tima stručnjaka za pružanje pomoći u nadvladavanju traumatskih iskustava, dok jedna asistentica navodi kako je njoj osobno pružanje psihološke pomoći i podrške otežala njezina nekvalificiranost za savjetovanje učenika s traumatskim iskustvima.

Ta djeca su prošla sve i svašta i njima sad ne treba da uče [...] ²², već njima treba jedna osoba koja je kompetentna da tu traumu riješi i da se prilagodi. Mislim da je najvažnije da postoji adekvatan tim da se radi s njima za prevladavanje trauma i to redovito, barem jednom mjesečno. (U2)

Jedna asistentica je navela da je učenicima najpotrebnija *emocionalna pomoć i podrška* radi sklonosti odustajanju, emocionalnih reakcija na lošu ocjenu, frustracija, negativnih odnosa u razred, ali da joj pružanje te pomoći otežava njezina nekompetentnost za savjetodavni rad i nedovoljno znanja o učenicima.

Nisam se osjećala dovoljno kompetentno zato jer mislim da mi je falilo znanja o njoj kao o osobi, kao učenici, njezinim mogućnostima, sposobnostima, je li se to već događalo prije, što su drugi poduzimali i što ja novo mogu reći. Tada nismo imali kolegij savjetodavnog rada na fakultetu pa mi je tu dosta nedostajalo znanja iz savjetodavnog rada. (A5)

Sljedeća kategorija unutar teme *Pristup i rad učiteljica/asistentica* je *Motiviranje i ohrabrivanje učenika izbjeglica*. Unutar te kategorije određene su sljedeće podkategorije: *Redovitost u pohađanju nastave, Poticanje redovitog pohađanja nastave,*

²² Anonimiziran nastavni predmet kojeg učiteljica predaje.

Potreba za motiviranjem i ohrabriranjem učenika, Razlozi nemotiviranja i neohrabriranja učenika, Razlozi motiviranja i ohrabriranja, Načini motiviranja i ohrabriranja učenika i Izazovi u motiviranju i ohrabriranju učenika za rad. Koliko su učenici redoviti na nastavi i kako se potiče redovito pohađanje nastave se upitalo učiteljice s obzirom da su u to područje asistentice imale ograničeni uvid. Pet učiteljica navodi da su učenici bili redoviti u pohađanju nastave, a jedna učiteljica navodi da su neki učenici redoviti, a neki nisu. Također ističe da je u situacijama kada su neki učenici neredoviti, bilo teško saznati razloge izostajanja s obzirom da nije ostvarena suradnja s roditeljima. Jedino ta učiteljica navodi kako je bilo potrebno poticati redovito pohađanje nastave, a to je učinila na način da je stupila u kontakt s volonterima koji rade s učenicima u Porinu kako bi oni stupili u kontakt s roditeljima.

One koje navode da nije postojala potreba za motiviranjem i ohrabriranjem učenika za rad (6) ističu da navedeno nije bilo potrebno jer su učenici bili visoko motivirani za rad (5), a jedna učiteljica navodi kako nije imala dovoljno vremena za motiviranje i ohrabriranje radi preopterećenosti drugim obavezama.

Bilo je nekad takvih situacija gdje ne bi bili motivirani, ali ja se nemam vremena baviti s tim. Ja nemam dovoljno vremena da njih motiviram. Meni je teško motivirati hrvatsku djecu koja imaju sve uvjete. Uz sve poslove koje imam i razredništvo, ja ga pustim da ga prođe. Drugi dan će mu biti drugačije. (U2)

Pet sudionica spominje da je bilo potrebno motivirati i ohrabrivati učenike za rad i to radi slabije motivacije i sklonosti odustajanju od zadataka (3), slabije motivacije za rad na satu jer je učenik dobivao ispit koji je morao naučiti za ocjenu (1) te sklonosti odustajanju i pružanju otpora (1). Jedna asistentica je navela da je motiviranje i ohrabriranje učenika za rad bilo potrebno samo u specifičnim situacijama, točnije za vrijeme trajanja Ramazana jer je učenik bio iscrpljen i umoran od posta.

Šest sudionica koje navode da je bilo potrebno motivirati i ohrabrivati učenike za rad pobliže opisuju i *načine* na koje su to činile. Naime, pet sudionica su pokušavale potaknuti učenika na rad individualnim razgovorom o razlozima nemotiviranosti, pružanjem pomoći u rješavanju zadataka, dodatnim tumačenjem sadržaja i davanjem pohvala. Jedna asistentica koja je istaknula da je bilo potrebno učenika motivirati za vrijeme ramazanskog posta, navodi da je učenika na rad poticala pohvalama i

ohrabrivanjima, ali da je i istovremeno uvažavala njegovo stanje umora i iscrpljenosti na način da je smanjivala opseg zadataka i radila pauze.

Šest sudionica koje navode potrebu za motiviranjem i ohrabrivanjem učenika za rad, navode i različite *izazove s kojima su se susretale*. Jedna asistentica navodi da je učenike bilo teško motivirati za učenje kada dobiju negativnu odluku o zahtjevu za azil.

Najveći problem je bio kada su krenule stizati odbijenice za azil drugim tražiteljima. Onda se ne samo kod [...] ²³, nego kod svih tražitelja s kojima sam dolazila u doticaj, kod svih se osjetilo da su bili jako demotivirani pa bi se javio revolt u smislu zašto ja to učim ako uopće neću dobiti azil. To je bio period kad joj je najviše trebalo da je neko malo pogurne i motivira. (A1)

Druga asistentica navodi kako joj je najizazovnije bilo motivirati učenike za rad za vrijeme Ramazanskog posta. Treća asistentica navodi kako je teško motivirati učenike za rad jer su fokusirani isključivo na učenje riješenih ispita koje dobiju od učitelja, a četvrta asistentica navodi da teško pronalazi načine kako motivirati učenika u situaciji pružanja otpora. Dvije učiteljice navode kako je učenike bilo najteže motivirati na početku integracije u razred jer su imali slabije znanje jezika zbog čega su imali teškoće u razumijevanju sadržaja i kao posljedica toga su bili skloni odustajanju.

U sljedećoj kategoriji *Stavovi učiteljica/asistentica o obrazovnim mogućnostima djece izbjeglica* se nastojao dobiti uvid u stavove o očekivanjima vezanim za buduća obrazovna postignuća i koje *faktore smatraju kao one koji mogu utjecati na eventualna slabija obrazovna postignuća djece izbjeglica*. Njihovi stavovi će se analizirati odvojeno jer su uočene razlike među njima. Što se tiče učiteljica, dvije pokazuju visoka očekivanja za buduća obrazovna postignuća radi sposobnosti i visoke motivacije za uspjeh. Dvije pak navode kako nisu sigurne što očekivati u vidu obrazovnih postignuća jer smatraju da će postignuća ovisiti o motivaciji učenika, a dvije ih također ne pokazuje jasna očekivanja, ali smatraju kako će njihova postignuća ovisiti o savladavanju hrvatskog jezika.

²³ Anonimizirano ime učenika.

Ne znam iskreno. Mislim da će joj biti teško jer imamo za nju dosta razumijevanja i prilagođavamo koliko možemo i znamo, dok će možda u srednjoj školi doživjeti neki šok ako ne nauči jezik, ali možda sam u krivu. (U6)

Evo npr. [...] ²⁴ pokazuje interes za učenje hrvatskog, ide na svoju inicijativu na pripremnu nastavu, ne moram ga ja tjerati. Čim on hoće, sve je lakše. Sve ovisi o djetetu koliko je on spreman da ostane u Hrvatskoj i nauči jezik. (U2)

Što se tiče asistentica, tri pokazuju visoka očekivanja za učenike izbjeglice radi sposobnosti i visoke motivacije, a tri ne pokazuju jasna očekivanja za buduća obrazovna postignuća jer smatraju da će postignuća ovisiti o individualizaciji nastave i savladavanju jezika. Već smo utvrdili da se učenici izbjeglice susreću s brojnim barijerama u školama i da one mogu utjecati na njihovo funkcioniranje u školi, što navode neke sudionice koje ne pokazuju jasna očekivanja za učenike izbjeglice smatrajući kako će o savladavanju različitih barijera ovisiti njihova budućnost, dok neke pak ne pokazuju jasna očekivanja jer misle da će njihov budući uspjeh ovisiti o motivaciji. Važno je reći da postavljanje visokih i pozitivnih očekivanja za učenike je izrazito važno jer istraživanja pokazuju kako su razlike u obrazovnim postignućima između učenika koji pripadaju većinskoj i onih koji pripadaju manjinskoj kulturi djelomično posljedica toga kako se nastavnici postavljaju prema njima i implicitnih poruka koje im šalju o svojim očekivanjima (Cammarota, 2007, D'Amico, 2001, Ladson-Billings, 2004; sve prema Bartulović i Kušević, 2016).

Sljedeće pitanje se odnosilo na *faktore koji mogu utjecati na eventualna slabija obrazovna postignuća djece izbjeglica*. Naime, jedna od učiteljica smatra kako proživljena traumatska iskustva i nepovoljni uvjeti života u prihvatilištu mogu utjecati na slabija postignuća, ali da je ipak najutjecajniji faktor nedostatak intrinzične motivacije. Četiri pak učiteljice smatraju kako na eventualna slabija obrazovna postignuća može utjecati jezična barijera i nepovoljni uvjeti života u prihvatilištu, ali također kao najutjecajniji faktor navode nedostatak intrinzične motivacije. Jedna učiteljica smatra kako na eventualna slabija obrazovna postignuća može utjecati neredovito pohađanje škole i prerano uključivanje u redovite razrede. Smatra da bi bolja opcija bila da su djeca izbjeglice na početku prihvata provela neko vrijeme u zajedničkom

²⁴ Anonimizirano ime učenika.

kombiniranom razredu gdje bi se s njima učio jezik i radilo na poboljšavanju znanja iz ostalih predmeta. Smatra da bi ih takav oblik integracije u odgojno-obrazovni sustav bolje pripremio za praćenje redovite nastave.

Iako četiri učiteljice navode da jezična barijera može utjecati na slabija obrazovna postignuća, upitno je njihovo razumijevanje specifičnih iskustava i barijera s kojima se suočavaju i kako oni mogu utjecati na školski uspjeh s obzirom da kao najznačajniji faktor ipak navode intrinzičnu motivaciju. Pet učiteljica navodi kako na slabija obrazovna postignuća mogu utjecati i nepovoljni uvjeti života, ali one također navode intrinzičnu motivaciju kao najvažniji faktor. Na tom tragu je upitno razumijevanje nepovoljnih uvjeta za život, razvoj i učenje djece s obzirom da u Prihvatilištu za tražitelje azila cijela obitelj spava u jednoj sobi, bez kuhinje, osobnog prostora za učenje i igru, igračkica, računala i televizora. Samo jedna učiteljica navodi kako proživljena traumatska iskustva mogu utjecati na obrazovna postignuća, također uz intrinzičnu motivaciju.

Prvenstveno jezik ako nije usvojen, a druga stvar su uvjeti u kojima su živjeli u Porinu jer nisu bili baš najbolji. Bitna je i neka osobna jednadžba. Nema veze jesi li ti s druge strane svijeta, ako si motiviran za rad, radit ćeš, a ako nisi, nećeš, a [...] ²⁵, ima unutarnju motivaciju i želju i zato i postiže uspjeh. (U5)

Mi ni hrvatsko dijete ne može prisiliti da uči ako ono ne želi učiti. Ako učenik neće, onda neće. Meni je npr. [...] ²⁶, imala ogromnu motivaciju i vi više ne kužite da imate azilanticu u razredu. Ona kao da je bila s njima od prvog razreda zato što je bila motivirana. Čim dijete ima motivaciju, sve to ide drugačije. (U2)

Dosadašnja istraživanja prikazana u poglavljima 5.1. *Dimenzije obrazovanja djece izbjeglica* i 5.2. *Specifična iskustva djece izbjeglica* pokazuju kako isprekidana obrazovna iskustva, slabija kvaliteta nastave, jezična barijera, traumatska iskustva, niži socioekonomski status i nepovoljni uvjeti života u najvećoj mjeri utječu na slabija obrazovna postignuća djece izbjeglica. U dosadašnjim istraživanjima se posebno ističe kako je slabo znanje službenog jezika nastave jedan od snažnih čimbenika koji utječe na slabija odgojno-obrazovna postignuća i školski uspjeh (Naidoo 2009, NOU 2010, OECD 2015, Pastoor 2013, Rutter 2006, Wade i sur., 2005; sve prema Pastoor, 2017) i da je

²⁵ Anonimizirano ime učenika.

²⁶ Anonimizirano ime učenika

jezična barijera glavna prepreka u akademskom postignuću djece izbjeglica (Aydin i Kaya, 2017; OECD, 2015).

Međutim, iz navedenih rezultata i citata koje dobro reprezentiraju rezultate, vidljivo je da učiteljice razloge školskog neuspjeha učenika izbjeglica vide u unutarnjim faktorima, odnosno u nedostatku intrinzične motivacije. Ovakve stavove učitelja je potrebno osvijestiti i mijenjati kako razlike u postignućima učenika ne bi pripisivali unutarnjim faktorima, već kako bi razlike u postignućima, ali i uzroke nemotiviranosti osvijestili kao posljedicu barijera i specifičnih iskustva s kojima se susreću te nedovoljne responsivnosti odgojno-obrazovnog sustava za potrebe učenika izbjeglica.

S druge strane, asistentice u izražavanju stavova o *faktorima koji mogu utjecati na eventualna slabija obrazovna postignuća učenika izbjeglica* ne navode intrinzičnu motivaciju kao najutjecajniji faktor za razliku od učiteljica. Naime, jedna asistentica navodi kako utječe jezična barijera, dugo čekanje na odluku o zahtjevu za azil i dobivanje negativne odluke o zahtjevu za azil što može utjecati na njihovo redovito pohađanje nastave i motivaciju za učenjem. Druga navodi izostajanje individualizacije sadržaja, metoda i oblika rada, traumatska iskustva, uvjete života i diskriminaciju vršnjaka. Treća navodi jezičnu barijeru i izostajanje individualizacije sadržaja, metoda i oblika rada. Četvrta navodi jezičnu barijeru, izostajanje individualizacije sadržaja, metoda i oblika rada te traumatska iskustva. Peta navodi izostajanje individualizacije sadržaja, metoda i oblika rada, podršku roditelja i suradnju škole i obitelji. Šesta navodi samo jezičnu barijeru. Vidljivo je da najveći broj asistentica navodi uz jezičnu barijeru, izostajanje individualizacije sadržaja, metoda i oblika rada kao faktor koji utječe na slabija obrazovna postignuća što možemo okarakterizirati kao slabiju kvalitetu nastave o kojoj govori i Dryden-Peterson (2015) koja navodi kako neprimjerena kvaliteta obrazovanja djece izbjeglica utječe na nižu razinu znanja i vještina koje djeca izbjeglice imaju, a znatno su ispod očekivane razine za njihovu dob. Na kraju možemo zaključiti kako asistentice uzroke školskog neuspjeha učenika izbjeglica više vide u barijerama s kojima se susreću i njihovim specifičnim iskustvima kao i nedovoljnoj responsivnosti odgojno-obrazovnog sustava za njihove potrebe što dobro reprezentiraju sjedeći citati.

Oni su prošli jako težak put i dogodilo im se milijun stvari. To su djeca koja su izgubila možda nekoga na putu ili su doživjela stvari koje ostala djeca nisu. Mislim da profesori

ne gledaju na djecu iz te perspektive da oni ipak imaju neke probleme. Problem je što se ne prilagođava nastava azilantima, a to je jedno od njihovih prava. Oni svi imaju velike snove kao i sva druga djeca, međutim radi tog našeg sustava će se većina razočarati jer svoje snove neće moći ostvariti, ni ono za što jesu sposobni i ono što bi u svojoj državi vrlo lako mogli ostvariti. Mislim da je većini djece teško kad imaš neki život izgrađen tamo i sad dođeš tu bez ičega. Djeci je potrebna psihološka pomoć, ali su prepuštena sama sebi. To dosta utječe na njih. I taj život u Porinu. Ne bi ni ja bila motivirana da živim u Porinu, u sobici dva za dva, moram ići u školu u kojoj me svi ignoriraju, prijatelji ne prihvaćaju i zato je dosta djece markiralo i nije dolazilo na nastavu. (A2)

Mislim da i veliku ulogu ima i učiteljica da prilagođava sadržaje, oblike i metode rada takvim učenicima. Bitna je škola i je li želi prihvatiti takve učenike i cijeli odgojno-obrazovni sustav, koliko će se prilagođavati odgojno-obrazovni sustav njima. Mislim da utječu i roditelji koliko je njima bitno da se njihovo dijete obrazuje, da uči i radi kod kuće i u školi, znači nekakva njihova podrška. (A5)

Pa prvo ako ne savladaju jezik, mislim da bi im bilo teško pratiti nastavu. Unatoč tome što dobro razumije i govori, taj segment razumijevanja može biti problematičan. Dalje je vjerojatno problem koliko je učitelj zainteresiran da prilagodi sadržaje takvim učenicima. Mogu to usporediti s načinom rada s djecom s teškoćama koji isto tako samo prolaze kroz sustav i prebacuje se odgovornost za uspjeh na njih. (A6)

Vjerojatno traume iz rata. U tom smislu im treba potpora i razumijevanje. Jezična barijera jer ako dijete ima potencijal i interes da upiše neku srednju školu, ono ne može. Treba im i prilagoditi sadržaje. Kad bi postojali simultani prevoditelji, mislim da bi se poništile te neke varijable neuspjeha. (A4)

6.6.2.2. Participacija učenika izbjeglica na nastavi

Nakon teme Pristup i rad učiteljica/asistentica kao sljedeća tema istraživanja određena je *Participacija učenika izbjeglica u nastavi* u kojoj se nastojalo ispitati u kojoj mjeri djeca izbjeglice izražavaju vlastita mišljenja, ideje, primjere i iskustva u nastavi, traže li aktivno pomoć kada imaju nekih nejasnoća, koje su barijere u participaciji, odnosno razlozi nesudjelovanja u nastavi, kako se potiče participacija učenika i kakva je suradnja učenika u grupnim radovima. Što se tiče *izražavanja mišljenja, ideja, primjera i iskustava na nastavi*, šest sudionica (dvije učiteljice i četiri asistentice) navode kako učenici ne izražavaju vlastita mišljenja, ideje, primjere i iskustva na nastavi. Jedna

učiteljica navodi da izražavaju svoja mišljenja, ideje, primjere i iskustva u manjoj mjeri nego ostali učenici u razredu te jedna asistentica govori kako učenici iznose mišljenja, ideja, primjera i iskustava na nekim predmetima.

Oni nisu aktivni sudionici nastave iako su integrirani u redovitu nastavu. To je isto važno znati. Oni dok god nemaju ocjene, oni su samo slušači. Prvi cilj je bila socijalizacija i da se emocionalno stabiliziraju, da se uključe u dječje, vršnjačke skupine i taj je cilj postignut. Samostalno se ne javljaju, ali kad ih pitam, ono što znaju i razumiju onda im to ide, a ono što ne, onda se povuku. (U3)

S druge strane, samo četiri sudionice navode kako učenici iznose vlastita mišljenja, ideje, primjer i iskustva u nastavi u jednakoj mjeri kao i ostali učenici u razredu.

Puno je aktivan na nastavi. Nema tu razlike. Da vi ne vidite da je on taman i da ima tamne okice, nema razlike. Vrlo je aktivan, pokazuje kad zna i često se javlja na satu. U nekim situacijama je poprilično dominantan. Vrlo često se i nameće na neki svoj poseban način u mišljenju. (U1)

Često se javljala i bila je aktivna i to u jednakoj mjeri kao i drugi učenici, možda čak i više od prosjeka. Nije ju trebalo poticati jer je bila željna sudjelovati u razrednim diskusijama. Željela je pokazati da zna i razumije. Imala sam baš osjećaj kao da želi da je se čuje i da drugi vide da zna. (A5)

Na pitanje *traže li učenici pomoć kada imaju neke teškoće u radu* pet asistentica navodi kako su učenici tražili pomoć isključivo od njih, ali ne od učiteljica te jedna asistentica navodi kako učenik aktivno traži pomoć i dodatna pojašnjenja kada ima neke teškoće i od asistentice i od učiteljice. S druge strane, učiteljice navode da učenici aktivno traže dodatna pojašnjenja kada imaju neke teškoće u radu (3) te kako rijetko samostalno traže pomoć ako imaju neke nejasnoće, već pomoć ide više na inicijativu učiteljice (3).

Sudionice navode različite *barijere u participaciji učenika u nastavi, odnosno razloge nesudjelovanja u nastavi*. Zanimljivo je da tri učiteljice koje govore da učenici ne iznose vlastita mišljenja, ideje, primjere i iskustava ili to čine u manjoj mjeri nego ostali učenici, navode da je nedovoljno znanje jezika barijera u participaciji. O nedovoljnom poznavanju jezika kao barijeri u participaciji učenika u nastavi potvrdili su autori Aydin i Kaya (2017) i istraživanje provedeno u Prihvalitištu u Kutini koje je

pokazalo kako zbog jezične barijere djeca provode veliki broj sati u školskim klupama u ulozi pasivnih promatrača te kako za vrijeme nastave često crtaju i prepisuju s ploče iako gradivo ne razumiju (Ćuća, 2017). I u drugim istraživanjima je potvrđeno kako učenici radi jezične barijere imaju poteškoće u izražavanju svoga mišljenja na razumljivoj razini zbog čega nisu aktivni sudionici nastave (Seker i Sirkeci, 2015).

Asistentice pak navode druge razloge. Naime, asistentice razloge nesudjelovanja učenika u nastavi vide u tome što se u nastavi često koristi frontalni rad koji učenicima ne otvara prostor za participaciju (4), što učitelji ne obraćaju dovoljno pažnju na učenike izbjeglice (3), što se ne osigurava individualizacija nastave i prilagodba sadržaja (3) te ističu i nedovoljno znanje jezika kao barijeru u participaciji učenika u nastavi (3). Učestalo korištenje frontalnog rada u nastavi kao barijere u participaciji u svojim istraživanjima potvrđuje Dryden-Peterson (2015) i Dogutas (2016) navodeći kako frontalna nastava s naglaskom na poučavanje učenicima pruža jako malo prilika da postave pitanja ili izraze svoju kreativnost i mišljenje.

Oni se ne mogu izraziti u potpunosti. Mislim da kad dođu na neki stupanj poznavanja jezika da će biti sve uspješniji. (U3)

Ne bi baš dizala ruku i javljala se, a kad bi, profesori bi je ignorirali. (A2)

Jednom je bila neka igra s loptom na engleskom i učenici su se dobacivali s tom loptom i svatko je trebao nastaviti neki niz riječi, bilo za dijelove kuće, tijela i slično. Po profesoru i djeci se vidjelo da ne žele uspostaviti komunikaciju sa [...] ²⁷. Profesor nije ni uputio druge učenike da i joj bace lopticu da i ona kaže nešto. (A4)

Može se zaključiti kako učiteljice i asistentice različito vide uzroke neostvarene participacije. Dok učiteljice neaktivnost učenika na nastavi više pripisuju jezičnoj barijeri, asistentice uzroke neostvarene participacije vide više u samoj organizaciji nastave.

S obzirom da je osam sudionica navelo da postoje određene barijere u participaciji učenika, postavljeno im je pitanje *na koji su način poticali participaciju učenika u nastavi*. Tri asistentice navode da su ohrabrivale učenike da iznose svoja mišljenja kada

²⁷ Anonimizirano ime učenika.

je za to postojala prilika, a dvije učiteljice su postavljale učenicima pitanja ili su ih prozivali da riješe neki zadatak. Dvije sudionice (učiteljica i asistentica) nisu poticale participaciju jer se s učenicima većinu vremena individualno radilo na prilagođenim sadržajima, a jedna asistentica navodi kako također nije poticala participaciju učenika jer su sva djeca imala pasivnu ulogu u nastavi radi česte zastupljenosti frontalnog rada koji nije stvarao mogućnost za participaciju.

6.6.2.3. Socijalni odnosi u razredu

Sljedeća tema istraživanja su *Socijalni odnosi u razredu* u kojoj se nastojalo ispitati komuniciraju li i druže li se učenici izbjeglice s učenicima domaćinima, pružaju li učenici domaćini pomoć učenicima izbjeglicama, postoje li svađe i sukobi među učenicima domaćinima i učenicima izbjeglicama i na koji način se poticala socijalizacija među učenicima u razredu.

Pet učiteljica i jedna asistentica navode kako se učenici izbjeglice komuniciraju i druže s ostalom djecom u razredu, dok s druge strane jedna učiteljica i četiri asistentice navode da učenici izbjeglice ne komuniciraju i ne druže se s drugom djecom u razredu. Vidljivo je da čak pet od šest učiteljica navodi razvijene pozitivne odnose, dok četiri od šest asistentica navodi nerazvijene pozitivne odnose među djecom. Ove četiri asistentice također navode da se učenici izbjeglice isključivo druže s drugim učenicima izbjeglicama. Jedna asistentica pak navodi da se učenici izbjeglice ponekad druže i komuniciraju s nekoliko učenika u razredu.

Ma njihov odnos je super. On se uklopio odlično u razred. Djeca ga vole. U razredu su organizirane različite akcije gdje su roditelji sakupili odjeću, obuću, udžbenike, bilježnice. Ja sam mu donirala svoje udžbenike, roditelji su kupili školski pribor. Lijepo su ga prihvatili i učenici i roditelji. (U1)

Vi kad uđete u razred, uopće ne vidite razliku da je ona dijete koja je stigla s drugog kraja svijeta i dijete druge vjere. Nikad joj se nitko nije rugao. I kad postigne neki uspjeh, ne samo ona, nego je inače u razredu takva klima da kad učenici osjete da je netko napravio veliki napredak u nečemu, plješće mu se. Općenito tako radimo da imamo nultu toleranciju na ruganje i nepoštivanje različitosti u našem razredu. (U5)

Nije imala nikakve odnose s prijateljima. Stvarno se nije povezivala s nikim od vršnjaka i nije se s nikim družila. Čak kada bi bila sama, mislim da ona nije ulazila u nikakve interakcije s njima. (A2)

Na pitanje *pružaju li učenici domaćini pomoć učenicima izbjeglicama kada je to potrebno*, pet učiteljica i jedna asistentica odgovaraju potvrdno. Nadalje, tri asistentice navode da učenici domaćini ne pokazuju interes za pružanjem pomoći, jedna asistentica navodi da samo jedna učenica u razredu pruža pomoć, dok jedna učiteljica i asistentica navode da neki učenici pružaju pomoć, a neki ne.

Deset sudionica (šest učiteljica i četiri asistentice) navodi kako nisu postojale *svađe i sukobi među učenicima domaćinima i učenicima izbjeglicama*. S druge strane, jedna asistentica navodi kako je učenica bila žrtva verbalnog nasilja, odnosno da su joj ostali učenici u razredu govorili ružne riječi i pisali joj uvredljive poruke. Navodi kako je u tim situacijama individualno razgovarala s učenicom o sukobima u razredu, ali da je te sukobe rješavala stručna služba škole. Druga asistentica ističe da su postojale *svađe* te verbalni sukobi između učenice izbjeglice s drugom učenicom izbjeglicom i između učenice izbjeglice i jednom učenicom domaćinom.

Postojale su svađe. Svađala se s tom novom učenicom koja je došla, isto tražiteljica azila. One su imale nekakve konflikte i fizičke agresije. Verbalna je bila stalno, a do fizičkog konflikta je došlo jednom ili dva puta. [...] ²⁸ je uglavnom govorila da ona nju maltretira. Ja ne znam koja je tu istina. Ona je vidjela na jedan način, a ostalim i učiteljica je to izgledalo drugačije tako da ne znam koja je tu istina. Znam samo da bi [...] ²⁹ odbijala njoj pomoći i da bi joj odbijala prenijeti zadatak koji trebaju raditi kad bi je ja ili učiteljica zamolile. S još jednom djevojčicom učenicom iz razreda su postojali neki sukobi u smislu da bi si plazile jezike jedne drugoj ili bi si govorile ružne riječi. Isto ne znam tko je tu prvi počeo i zašto. Ova druga učenica je govorila da je [...] ³⁰ prva počela, a [...] ³¹ da je ona. (A5)

Ona je bila u tom razredu maltretirana. Oni su je praktički zlostavljali, pisali joj svakakve ružne poruke, psovali i svašta pa je ona i odbijala ići u školu. Mislim da je to sve utjecalo na njezin odnos s razredom. Pisali su poruke da smrdi ili bi napisali neku

²⁸ Aninimizirano ime učenika.

²⁹ Aninimizirano ime učenika.

³⁰ Aninimizirano ime učenika.

³¹ Aninimizirano ime učenika.

psovku. Ona je meni znala govoriti tko je dobar, tko je zločest. Stvorila je neku sliku o njima jer su je neki ponižavali u nekom trenutku i govorili ružne riječi i onda je ona tako stvorila sliku o njima i dosta se povukla jer su je i sami izolirali. Izoliraju ih na način da se nitko ne želi družiti s njima. Ne znaju oni kako to nekome reći, a možda im je i neugodno reći. (A2)

Šest sudionica koje su navele negativne odnose među djecom (jedna učiteljica i pet asistentica) se upitalo *jesu li pokušale poticati socijalizaciju među učenicima*. Međutim, sve navode da se socijalizacija nije poticala i ostvarivala radi različitih barijera. Od *barijera u poticanju i ostvarivanju socijalizacije među učenicima* navode ignoriranje i izoliranje učenika izbjeglica od strane učenika domaćina (5), nepokazivanje interesa učenika izbjeglica i učenika domaćina za međusobno druženje (4), preferiranje druženja učenika izbjeglica s drugom djecom izbjeglicama (4), jezičnu barijeru (3), stariju dob učenika izbjeglica od ostale djece u razredu (2), postojanje sukoba među učenicima i bullyinga (1), nedostatak vremena (1), povučenost učenika izbjeglice (1) i ljubomoru učenika domaćina na razinu prilagodbe sadržaja i kriterija ocjenjivanja koje ima učenik izbjeglica (1). Neka istraživanja su također potvrdila kako jezična barijera onemogućuje komunikaciju i druženje s ostalim vršnjacima u razredu i stjecanje novih prijateljstava (Dogutas, 2016; Seker i Sirkeci, 2015). Nadalje, istraživanja također ukazuju da jezična barijera uzrokuje izoliranje i ignoriranje učenika izbjeglica u učionicama od strane ostalih učenika (HRW, 2015, prema Crul i sur., 2017). Istraživanja također potvrđuju kako jezična barijera uzrokuje grupiranja djece izbjeglica s drugom djecom izbjeglicama (Tosten i sur. 2017) i da djeca izbjeglice općenito pokazuju veću sklonost prema interakciji s djecom istog podrijetla nego s drugom djecom (Santagati, 2015). Također, istraživanje koje je su proveli Toker Gokce i Acar (2018) potvrđuju nalaz da starija dob učenika izbjeglica od ostale djece u razredu može utjecati na to da ih ostali učenici slabije prihvaćaju i da teže razvijaju prijateljske odnose.

Oni su nažalost bili dosta ignorirani od strane učenika, a pod odmorom su se družili među sobom. Nije ih nitko provocirao i imao neke zločeste komentare, ali nisu ni bili prijateljski pozivi na druženje ili nešto tako. Kako su oni bili osmi razred, razred je na kraju školske godine organizirao druženje na Bundeku. Međutim, taj poziv nije došao do

[...]³² i [...]³³. Onda sam ja pitala tog učenika koji je to organizirao jesu li oni pozvali. Onda je rekao da, naravno da mogu doći i nisu trebali dati nikakve novce koji su svi davali, nekih 30tak kuna. Rekao je da ih nisu pozvali jer su mislili da sigurno ne bi ni došli da su ih pozvali. Onda su ih pozvali nakon toga, ali su svejedno rekli da ne žele doći jer to nije njihovo društvo. (A3)

U jednom trenutku kako je [...]³⁴ bila osmi razred, na sat razredne zajednice su podijelili majice za zadnji dan škole, ali ona nije dobila majicu. To mi je bio pretužan trenutak i nisam znala kako na to reagirati i pitala sam se kako sad nju uključiti u tu grupu i je li nju oni uopće vide kao dio razreda. Onda sam pitala učenike imaju li majicu za nju i oni su rekli da nemaju. Pitala sam razrednicu i ona je rekla da nije uopće znala za to. Na kraju je ona dobila majicu. (A1)

Ona je jako slabo socijalno prihvaćena u razredu. Mislim, ona je prihvaćena u razredu u smislu da nitko nema ništa protiv nje, iako se u zadnje vrijeme događa to da su učenici postali ljubomorni na neki način koliko smo joj sadržaje prilagodili s obzirom da je već 2 i pol godine ovdje i neki od njih smatraju da je dobila dovoljno šanse da se prilagodi, a nije se prilagodila. Ona se ne druži s drugom djecom. Bili su pokušaji nekog druženja, ali se nije baš taj kontakt socijalni ostvario. Meni se uglavnom čine da se djeca tražitelji i azilanti međusobni drže jer vidim da se [...]³⁵ druži po hodnicima s drugom djecom izbjeglicama i priča s njima, dok s ostalim vršnjacima ne priča. (U6)

Iz navedenih citata možemo prepoznati ignoriranje i izoliranje učenika izbjeglica od strane učenika domaćina koje navode pet asistentica. Iz posljednjeg citata učiteljice također se može zaključiti da učenici domaćini ignoriraju i izoliraju učenika izbjeglicu s obzirom da nisu ostvareni prijateljski odnosi, postoji određena ljubomora među učenicima na razinu prilagodbe sadržaja i kriterija ocjenjivanja koje učenik izbjeglica ima, dok s druge strane ne postoje svađe i sukobi.

Možemo zaključiti da iz perspektive asistentica u nastavi, većina učenika izbjeglica ne ostvaruje pozitivne odnose s učenicima domaćinima. Isto navodi i Dryden-Peterson (2015) koja smatra da se diskriminacija od strane vršnjaka javlja kada se u škole integriraju djeca različitih kulturnih podrijetla, a nemaju razvijene socijalne vještine koje

³² Anonimizirano ime učenika.

³³ Anonimizirano ime učenika.

³⁴ Anonimizirano ime učenika.

³⁵ Anonimizirano ime učenika.

bi im to omogućile. Smatra kako je ova vrsta diskriminacije često rezultat predrasuda i stereotipa i posljedica nedovoljnog poznavanja jezika što otežava interakciju s vršnjacima u razredu. Također je važno dodati da su asistentice samo dio vremena provodile u razredu pa se postavlja pitanje koliko su precizno mogle procijeniti kvalitetu odnosa djece izbjeglica i ostale djece u razredu.

6.6.2.4. Kompetentnost učiteljica/asistentica za rad s djecom izbjeglicama i izazovi s kojima se susreću u radu s njima

Nakon teme *Socijalni odnosi u razredu*, određena je posljednja tema istraživanja u kojoj se nastojalo saznati nešto više o *Kompetentnosti učiteljica/asistentica za rad s djecom izbjeglicama i izazovima s kojima se susreću u radu s njima*, a sastojala se od pitanja kojima se željela saznati njihova procjena kompetentnosti za rad s učenicima izbjeglicama, kompetentnost za rad s učenicima s proživljenim traumatskim iskustvima, najveći izazovi s kojima se susreću u radu s djecom izbjeglicama i koji bi im vid podrške bio potreban kako bi bili što bolji učitelji/asistenti učenicima izbjeglicama.

Četiri učiteljice navode kako se u početnom periodu integracije učenika u školu nisu osjećale kvalificirano, ali da su se tijekom vremena sve više osjećale kvalificirano radi stjecanja određenog iskustva. Ističu kako se u početku nisu osjećali nekompetentno za rad jer nisu imali mnogo vremena za pripremu kada su se po prvi put integrirala djeca izbjeglice u školu.

Sada se osjećam kompetentno radi iskustva, a na početku ne. Na početku je bilo vrlo stihijski. (U1)

Kada se dogodio prvi prihvati, nisam se uopće osjećala kompetentno. Bila sam zapravo u velikoj panici i ta jezična barijera me jako opterećivala. Vi ste učitelj, a osnovna stvar kojom poučavate ili kojom dopirete do djece vam je isključena. Tijekom vremena se prilagodiš. To su ipak djeca. Žao mi je da šira zajednica nije više poradila na tome. To vam je uvijek tako kod učitelja. Učitelji uvijek dobiju zadatak i podrazumijeva se da će on taj zadatak obaviti. Najčešće ga obave, ali koliko je on obavljen kako je netko očekivao i da li je uopće nešto očekivao ili je to tek tako, brigo moja priredi na drugoga, pa smo onda mi tu podmetnuli leđa i guraš kako možeš i kako znaš. Naravno da vas to u nekom trenutku frustrira ako vi ne možete napraviti ono što mislite da biste trebali napraviti. (U5)

Jedna učiteljica govori da se osjeća kompetentno jer se uglavnom na rad s učenicom fokusira na usvajanje obrazovnih sadržaja, a druga ne daje precizan odgovor na ovo pitanje, ali se može zaključiti da postoje neka područja rada u kojima se ne osjeća kompetentno, ali da kad shvati da je nešto izvan njezinih kompetencija, od toga odustaje.

Kad shvatim da ne mogu i da nisam kompetentna za nešto, to je to. Ne mogu izgorjeti do kraja i prolupati. (U2)

Što se tiče *procjene osobne kompetentnosti*, tri asistentice navode osjećaj nedovoljne kompetentnosti radi nedostataka teorijskog znanja i nedovoljno konkretnih savjeta za rad u praksi. Jedna asistentica također navodi djelomičnu kompetentnost, ali navodi drugačiji razlog toga od prethodno spomenute tri asistentice. Navodi da se osjećala kompetentno jer se u radu s učenicom uglavnom fokusirala na učenje početne razine hrvatskog jezika, ali da je poučavanje hrvatskog kao drugog jezika zahtjevno i da zahtjeva određene kompetencije kojima je djelomično raspolagala.

Osjećaš se kompetentno jer nisu to neke teške stvari ako učiš osnovne stvari u jeziku i osnovi vokabular, ali opet nisi jer s razlogom učitelji idu na učiteljski fakultet da budu učitelji, s razlogom osobe koje podučavaju strani jezik, uče kako učiti učenike neki jezik kao drugi jezik. Ja sam tu imala sreće da sam studirala i francuski, ali je to opet bilo samo na preddiplomskom gdje nije bilo metodike, ali opet neka znanja koja si stekao i u obrazovanju i u svom iskustvu volontirajući, i ovako u svakodnevnom iskustvu s djecom, sve primijeniš. (A1)

Još jedna asistentica navodi djelomičnu kompetentnost. Naime, ističe kako se osjećala kompetentno u pružanju pomoći u savladavanju obrazovnih sadržaja, ali da se osjećala nekompetentno u području pružanja emocionalne podrške, savjetodavnog rada i rješavanja sukoba među djecom.

Zapravo nisam imala osjećaj da su pred mene stavljeni neki preveliki zahtjevi jer je ona uglavnom bila suradljiva i razumjela je što se od nje traži. Nisam se osjećala kompetentno u situacijama u koja je ona imala emocionalne i socijalne poteškoće i gdje se vidjelo da se osjeća manje vrijedno nego drugi učenici, da se s njima uspoređuje, da ne želi surađivati. U takvim situacijama nisam znala kako bih reagirala. Osjećala sam se kompetentno u vezi pomoći u savladavanju gradiva, neke razine emocionalne podrške, ali se nisam osjećala potpuno kompetentno. (A5)

S druge strane, samo jedna asistentica navodi da se osjećala kompetentno. Razlog tome je što je učeniku bila potrebna pomoć i podrška samo u izvršavanju zadataka i dodatna objašnjenja i tumačenja s čime nije imala problema s obzirom na učenikovo dobro poznavanje jezika.

S obzirom da veći broj istraživanja govori o učestalom javljanju posttraumatskog stresnog poremećaja među djecom izbjeglicama (Davidson i sur., 2008, Ehnholt i Yule, 2006; sve prema Kaplan i sur., 2016; Tosten i sur., 2017), kako njegovi simptomi mogu utjecati na funkcioniranje u školskom okruženju (Blackwell i Melzak 2000; Kaplan i sur., 2016; Pastoor, 2017; UNHCR, 2017) i kako se učitelji ne osjećaju dovoljno osposobljeno za rad s ranjivom i traumatiziranom djecom (Aydin i Kaya, 2017; Essomba, 2017), učiteljima je postavljeno pitanje *jesu li ikad primijetili simptome PTSP-a kao što su problemi sa koncentracijom, pažnjom, razdražljivost, nemir, frustriranost, nemogućnost kontrole emocija i ponašanja*, međutim samo jedna učiteljica je rekla da je u nekoliko navrata primijetila crteže traumatskog sadržaja kod učenika. Navodi kako se ne osjeća kvalificirano za rad s učenicima koji su proživjeli traumatska iskustva. Kada bi se pojavile takve situacije, učiteljica je upućivala učenike na savjetovanje kod psihologinje. Navedeni rezultat je u skladu s istraživanjem kojeg su proveli Aydin i Kaya (2017) te Essomba (2017) koji ističu kako učitelji nisu osposobljeni za rad s ranjivom i traumatiziranom djecom.

To je teško i nezahvalno. Tu se mogu probuditi neke stvari koje kasnije treba riješiti i analizirati. Ne želim tu ulaziti previše u dubinu jer ne znaš što se sve događalo i nemaš sve informacije, onda je teško razgovarati jer je on njih teško nešto kvalitetno saznati. Možeš na nivou nekog osobnog zaključivala što im se moglo dogoditi, a to su opet neke naše slike u glavi što nije to to. (U3)

Pet učiteljica navode kako učenici nisu pokazivali simptome koji bi mogli ukazivati na proživljena traumatska iskustava niti su im se učenici povjeravali o proživljenim traumatskim iskustvima. U tom smislu navode kako nije postojala potreba za psihološkim savjetovanjem.

[...]³⁶ se ne doima da ima neke posebne probleme, da se osami i povuče. Ona je baš kao svako drugo dijete u razredu koje normalno funkcionira u razredu. (U5)

Ne, nisam primijetila, a i ona se jako teško povjerava. Ona je sad tu duže vrijeme, ali ne znam je li bila ikad pozvana na savjetovanje ili ne. Nisam dobila neku bilješku. Nikad nisam primijetila da pokazuje nešto i da je uznemirena. (U6)

Odgovarajući na pitanje o prisutnosti simptoma PTSP-a, jedna ispitanica govori kako nije primijetila simptome u školskom okruženju, ali da joj se učenica povjeravala o proživljenim traumatskim iskustvima. Navodi kako se nije osjećala kvalificirano za pružanje psihološke pomoći i podrške učenici te da je učenica odlazila na savjetovanja u školi.

Pričala mi je o svom putu do Hrvatske, kako se sada osjeća, da ima noćne more, da ne može spavati, da ima nesanicu. Pričala mi je kako joj se pojavljuju slike mrtvih ljudi, pa da je pala iz broda kad su putovali iz Turske do Grčke. Ona je to meni rekla jer smo mi imale taj neki dublji odnos, ali nismo pričale toliko često o tome i izbjegavam jer ja ne znam kako reagirati. (A2)

Jedna asistentica navodi kako je učenica pokazivala probleme s koncentracijom, pažnjom, razdražljivost, nemir, frustriranost, nemogućnost kontrole emocija i ponašanja u nastavi, ali nije utvrđeno jesu li to simptomi traumatskih iskustava jer se učenica nije povjeravala o tome niti je asistentica imala informacije o tome od učiteljice. Također, asistentica nije upoznata s informacijom da je učenica odlazila na savjetovanja. S druge strane, četiri asistentice navode kako nisu primijetili simptome PTSP-a kod učenika, niti su im se učenici povjeravali o proživljenim traumatskim iskustvima.

Na pitanje o *najvećim izazovima s kojima se susreću u radu s učenicima izbjeglicama*, tri učiteljice smatraju kako trenutno nemaju nikakvih izazova s kojima se susreću u radu s djecom izbjeglicama jer su učenici već duže vremena integrirani. Ostale učiteljice navode različite izazove s kojima se susreću u radu, a koje percipiraju kao najzahtjevnije: osiguravanje individualnog rada i individualiziranog pristupa (3), nepostojanje materijala za rad (2), socijalnu neprihvaćenost učenice od ostatka učenika u razredu (1) i osiguravanje prilagodbe sadržaja učenicima (1). Učiteljice su spomenute

³⁶ Anonimizirano ime učenika.

izazove navodile i u govoru o drugim temama što znači da nisu navodile neke dotad nespomenute izazove, ali se može zaključiti da im je u tim područjima potrebna pomoć i podrška o čemu će biti kasnije riječ.

Na pitanje o *najvećim izazovima s kojima se susreću u radu s učenicima izbjeglicama*, asistentice su u svojim iskazima najčešće spominjale neostvarenu suradnju s učiteljima (5). Smatraju da im je ovo bilo najizazovnije radi neostvarene suradnje s učiteljima nisu mogle unaprijed prilagoditi sadržaje ili materijale i nisu mogle komunicirati o učenikovom napretku i izazovima s kojima su se susretale i na tom tragu dobiti neke savjete za rad što dobro predstavljaju sljedeći citati.

Najizazovnije mi je bilo što nisam mogla podnijeti da učiteljica samo sjedi i nezainteresirana je za rad s učenicima. Ja sam je pitala je li mi može preporučiti neke metode rada s njim, što on preferira. Rekla mi je samo ma samo ti njemu pomози ako mu treba i to je to. Shvaćam s jedne strane da je došla naknadno pa nije bila upućena, ali s druge strane nije baš pokazivala interes. (A6)

Da je bar učiteljica došla do mene i rekla radit ćemo to i to, da nas je informirala, da je rekla nastavnu jedinicu, da je dala njima nekakve materijale, da je meni rekla da isprintam nešto, ne. Nismo imale nikakvu komunikaciju. Ok je imati povjerenje u nas asistente, ali odavalo je dojam da to nije povjerenje, nego više je bilo u smislu, mi imamo strukturu koju moramo pratiti, oni su tu s nama u školi, trebamo nešto učiniti, kako to možemo učiniti, nemamo pojma, pokušali nešto jesmo. Ok, dio je svakog procesa da ti ne uspijevaš ostvariti 100 posto što si zacrtao i to znamo iz stvarnog života, ali mislim da se mogla barem komunikacija ostvariti. Može se barem mail poslati i reći što će se raditi. Kao što su djevojčice bile izolirane, tako smo i mi bili. (A4)

Jedna asistentica navodi da joj je izazovno bilo postaviti ciljeve učenja s obzirom da nije bilo sigurno hoće li učenici ostati u Hrvatskoj. Navodi kako je imala stalnu dilemu treba li se u radu s učenicima fokusirati na učenje hrvatskog ili engleskog jezika. Druga asistentica navodi da joj je najizazovnije bilo pružati psihološku pomoć i podršku koja je učenici bila potrebna jer se nije osjećala kompetentno u tom području te postavljanje ciljeva učenja s obzirom da su se učenicima davali ispiti koje su trebali naučiti za ocjenu. Potonji izazov navodi i treća asistentica. Četvrta asistentica navodi da joj je najveći izazov bila jezična barijera i tumačenje zahtjevnijih sadržaja hrvatskog jezika. Peta

asistentica navodi da su joj u radu najizazovnije bile situacije kada je radila istovremeno s dvije učenice jer im objema nije mogla pružiti potrebnu pažnju i pomoć. Također navodi da joj je izazovno bilo pružati emocionalnu podršku učenicima i rješavati sukobe među učenicima jer se ne osjeća kompetentno u tim područjima. Šesta asistentica navodi da su joj najizazovnije bile situacije kada bi učenik odbijao njezinu pomoć i htio biti samostalan u radu, a pomoć mu je bila potrebna. Iz navedenih rezultata o izazovima asistentica s kojima su se susretale u radu se može zaključiti kako različite izazove percipiraju kao najzahtjevnije i da im je u tim područjima potrebna pomoć i podrška što slijedi u nastavku.

Posljednje pitanje postavljeno učiteljicama i asistenticama se odnosilo na vid podrške koji je potreban učiteljicama/asistenticama da budu što bolje učiteljice/asistentice učenicima izbjeglicama. Sve učiteljice navode superviziju kao vid podrške koji im je najpotrebniji jer im supervizija pružila potrebnu podršku u izazovima s kojima susreću u radu i razmjenu iskustva s drugim učiteljima koji su se susretali sa sličnim izazovima.

Supervizija mi je bila super jer je to takav stresan posao i dođete do zasićenja i da vam je dosta svega. (U2)

Korisno je bilo za mene osobno jer sam vidjela da se i drugi isto pate kao i ja pa sam dobila tu jedno psihološko i emotivno osnaživanje jer vidiš da nisi u tome sam pa ti je nekako lakše. Kad bi nam bilo strašno teško i kad smo pucali po šavovima, to izbacivali iz sebe i na taj način se praznili i punili i nekako jedni drugima bili podrška. (U3)

Bilo mi je korisno utoliko da su mi skinuli taj nekakav teret odgovornosti i da shvatim da sve što napravim je dobro. Što god napraviš, napraviš za neku dobrobit i da je normalno što se osjećaš frustrirano i da je normalno da ne možeš napraviti neka čuda u tom trenutku s nekim djetetom s kojim ne možeš komunicirati, koje je preskočilo nekoliko razreda ili uopće nije išlo u školu. Shvatila sam da ne mogu očekivati da ostvarimo neki program, ali smo napravili sve u smislu neke socijalizacije za tu djecu, to jesmo. Bila je korisna i ta razmjena iskustva i mišljenja s ostalim učiteljima. (U5)

Dvije učiteljice navode da su zadovoljne suradnjom s udrugom *Are you syrious* koja djeluje u Porinu i okuplja volontere koji djeci pomažu u učenju, pisanju zadaća, učenju jezika i ostvarivanju kontakta roditelja sa školom. Ističu da im ta suradnja s

volonterima prenošenje svih potrebnih informacija roditeljima i da je to jedan vid podrške koji im pomaže u radu. Ostale vrste podrške koji učitelji navode su kontinuirani rad asistenta u nastavi (2), stručna usavršavanja gdje će dobiti smjernice za individualizaciju nastave te ogledne primjere materijala koje mogu koristiti u radu (2) i edukacije u kojem će dobiti savjete kako senzibilizirati djecu za potrebe i specifičnosti učenika izbjeglica i razviti pozitivne odnose među djecom (1). Naime, što se tiče nedostatka stručnih usavršavanja, UNHCR (2011) također u svom izvješću, koje objedinjuje rezultate istraživanja iz zemalja srednje Europe, navodi da učitelji nemaju priliku za stručnim usavršavanjem koji će ih osposobiti za poučavanje djece izbjeglica. OECD (2015) izvještava kako se učitelji osjećaju nedovoljno kompetentno za poučavanje u multikulturalnom okruženju i da im je potrebno više stručnog usavršavanja u ovom području.

Što se tiče izrade nastavnih materijala, tu nam nitko nije pomogao. Nema baš prevelike pomoći od sustava i mislim da je tu sustav jako zakazao. Ostavili su nas da se sami snađemo kako god znamo. Smatram da bi trebalo kontinuirano održavati usavršavanja gdje će nam davati konkretne savjete na koji način raditi s tom djecom, koje metode i strategije poučavanja koristiti, kako izrađivati materijale i da nam ponude neke ogledne primjere prema kojima ćemo mi to raditi. Jer mi ovdje ne možemo stalno s njima individualno raditi i to je problem jer imamo drugu djecu jer i neka naša djeca imaju programe s individualiziranim pristupom i neki imaju prilagođeni program. Potrebno je jako puno vremena za izraditi sve te materijale. Kad imate još uz to djecu koja dolaze iz druge kulture, sasvim drugih socijalnih prilika, traumatizirana djeca i onda imamo još jezičnu barijeru, a nemamo nikakvih materijala i to je jako teško. (U4)

Mi smo učitelji nažalost prošli kroz jednu situaciju koju nitko nije mogao predvidjeti. Mislim da oni koji su tu malo ozbiljnije morali organizirati neke stvari, npr. fakulteti su mogli drugačije reagirati u smislu prakse. Tu se moglo još uključiti studente učiteljskog fakulteta i studente kroatistike da se uključe u rad s djecom inojezičarima. Tu se moglo još puno toga napraviti da kontinuirano kroz godinu djeca imaju pomagače jer im je jako teško. Zaista je. Moglo se još više raditi na uključivanju prevoditelja, posebno u ovom prvom prihvatu jer nam je tu bilo jako teško. (U3)

Asistentice navode drugačije vidove podrške koje su im potrebne kako bi bili što bolji asistenti učenicima izbjeglicama za razliku od učiteljica. Tri asistentice navode da im je potrebna podrška učitelja u vidu razmjene informacija s učiteljima o sadržajima

koje će se sljedeći sat raditi kako bi se mogli unaprijed prilagoditi sadržaji. Superviziju radi razmjene iskustva navode tri asistentice, a savjete za rad u praksi dvije. Ostale vidove podrške koje spominju su ciklus predavanja prije obavljanja prakse s ciljem stjecanja potrebnog teorijskog znanja (2), emocionalna i psihološka podrška u vidu savjetovanja (1), savjeti za vođenje savjetodavnog razgovora i rješavanje sukoba među djecom (1) te savjeti o tome kako u rad integrirati sadržaje o kulturi učenika izbjeglica (1).

Nekad mi je trebao da se požalim na tu situaciju i da podijelim tu nepravdu. Bilo mi je potrebno da me neko posluša da znam o čemu pričam tako da na taj način onda iskažeš te svoje emocije, ventiliraš i dosta puta sam razgovarala sa ostalim studenticama koje su bile u sličnim situacijama, pa bi se onda savjetovale i to je često bilo od pomoći. Trebalo je savjetovanje nama koji smo išli u školu i sve je to došlo tako na horuk jer je i školi došlo na horuk. Da, trebalo mi je, ali razumijem situaciju u kojoj se to dogodilo da se nije imalo vremena za pripremu. Isto tako kako je škola stavljena pred gotov čin, tako smo i mi samim time. S obzirom da sam znala da se sve radi u hodu, znala sam da mi nema tko drugi puno više informacija za dati s obzirom da ni škola ni profesorice nisu znale više od mene. Znala sam da nemam dovoljno informacija, ali nisam mogla ni drugačije ni očekivati od škole niti od profesorice ni od nikoga kada ni oni nisu imali te informacije. Mislim da je s obzirom na sve to dobro i ispalo. (A1)

Supervizije su bile super i tamo smo se stvarno o svemu jadali i pričali i jako je dobro da smo u timovima studenti. Puno smo i mi međusobno studenti komunicirali. To je plus što nismo bili sami prepušteni sebi. Svima bi nam i jako olakšalo da smo dobili unaprijed pripreme. (A3)

Mislim da su mi najviše bili potrebni savjeti kako razgovarati s njom da joj pomognem da se osjeća bolje jer sam imala osjećaj kao da je cijelo vrijeme u nekoj frustraciji i da zbog te frustracije ona cijelo vrijeme kaska za drugim učenicima. Zbog tog odbijanja sudjelovanja u nastavi, ona bi znala zaostajati s gradivom. Onda sam cijelo vrijeme pokušavala pomoći joj da se riješi te svoje frustracije i da bude ok sama sa sobom na toj nekoj emocionalnoj razini, dakle sa svojim osjećajima i da nakon toga može sudjelovati u razredu i odgojno-obrazovnim zadacima. (A5)

I u ovoj temi asistentice navode izostajanje podrške i suradnje s učiteljicama u vidu razmjene informacija o sadržajima koje će se sljedeći sat raditi kako bi se mogli unaprijed prilagoditi sadržaji što se pokazuje kao prostor za napredak. Supervizije su se

pokazale kao dobra praksa, ali neke asistentice navode potrebu za dodatnim savjetovanjima u različitim područjima.

U odgovoru na drugo istraživačko pitanje *Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti?* obuhvaćene su različite teme i različite perspektive što otežava davanje preciznog odgovora na ovo pitanje. Prvenstveno je važno naglasiti da je škola imala kratak period za pripremu učitelja, učenika i roditelja. U tom periodu je uspjela donekle pripremiti učitelje, učenike i roditelje na integraciju djece izbjeglica, ali kvaliteta ove pripreme ostaje upitna imajući na umu ograničeno vrijeme. Testiranje za upis u školu i model uključivanja je prilagođen učenikovim specifičnostima i potrebama te je škola odgovorila njihovim potrebama organizirajući pripremnu nastavu hrvatskog, dopunsku nastavu i psihološku podršku. Ostvarivanje prava na obrazovanje u dimenziji prihvatljivosti i prilagodljivosti problematično je u području pripremne nastave hrvatskog jezika s obzirom da ne postoji udžbenik niti bilo kakvi drugi materijali za rad što može utjecati na kvalitetu poučavanja i organizaciju pripremne nastave hrvatskog jezika.

S obzirom da sudionice spominju nesudjelovanje u svim ili nekim korištenim oblicima rada u nastavi radi jezične barijere i prilagođenih sadržaja, ističu potrebu za individualnim radom s učenikom tijekom nastave. Učiteljice koje individualno rade s učenikom tijekom nastave navode da im je zahtjevno osigurati učenicima izbjeglicama ovakav oblik rada radi nedostatka vremena, ali da im osiguravanje individualnog rada olakšava prisutnost asistentica u nastavi. Može se zaključiti da je učestalost provođenja individualnog rada upitna radi opterećenosti učiteljica. Zanimljiv je podatak u kojem polovica sudionica navodi kako učenici ne sudjeluju u grupnim radovima radi jezične barijere i radi toga što su im sadržaji koji se obrađuju u grupnom radu prezahtjevni, dok neke asistentice navode da se u nastavi ne provode grupni radovi.

Sve sudionice su provodile individualizirane postupke u radu s učenicima izbjeglicama. Važno je naglasiti da većina učiteljica navodi kako često nemaju dovoljno vremena da učenicima osiguraju navedeno. Sve asistentice pak navode da im je od individualiziranih postupaka koje su koristile najizazovnije objašnjavati apstraktne i složene pojmove koje se ne mogu prikazati slikama i koji nisu povezani s njihovim

iskustvom radi čega je također upitna njihova kvaliteta tumačenja i učenikovo razumijevanje složenijih pojmova.

U situacijama kada učiteljice prilagođavaju sadržaje i materijale za učenike izbjeglice, navode brojne izazove s kojima se susreću u tom području. Naime, učiteljice najčešće navode kako prilagodba sadržaja i materijala zahtjeva mnogo vremena i da je teško paralelno poučavati različite sadržaje. Također, prilagodbu materijala otežava činjenica da ne postoje materijali za rad s inojezičnim učenicima koji bi im poslužili kao primjeri. S druge strane, asistentice najčešće navode da im je prilagodbu sadržaja otežavala činjenica da su se morale uklopiti u učiteljeva predavanja bez prethodne pripremljenosti i informiranosti o nastavnim sadržajima koji će se taj sat učiti što im je također onemogućilo pripremanje materijala za rad. Ovdje je važno ukazati na odnos ovih dviju perspektiva. Može se reći da bi asistenticama bilo lakše individualizirati sadržaje i materijale da su imale informacije o planu nastave, ali uzimajući u obzir dinamičnost i fleksibilnost nastave, dosljedno izvještavanje učiteljica o nedostatku vremena i opterećenosti, ovakva praksa učiteljica se čini opravdana.

Može se zaključiti da je nedostatak vremena učitelja za osiguravanje prilagodbe sadržaja i materijala, nepostojanje materijala za rad s inojezičnim učenicima i improvizacija asistentica na nastavi mogao utjecati na kvalitetu prilagodbe sadržaja i materijala što također možemo detektirati kao povredu prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti.

Većina sudionica navodi kako integrira teme o različitim kulturnim grupama, njihovim običajima, tradicijama i jeziku, ali u manjoj mjeri. Sve sudionice navode da su to činile u manjoj mjeri ili da nisu uopće radi nedostatka vremena. Što se tiče integracije zahtjevnih ili kontroverznih tema, a koje su na različite načine povezane s iskustvima učenika izbjeglica, većina sudionica izvještava da nisu integrirale navedene teme jer se ne osjećaju kompetentno za obradu tih tema. Vidljivo je da se u manjoj mjeri integriraju teme koje reflektiraju pozadine i iskustva učenika izbjeglica iz čega možemo zaključiti da poučavani sadržaji u školi su u određenoj mjeri diskriminatorni prema djeci izbjeglicama ako sadržaje koje uče u školama ne mogu povezati sa svojim iskustvima i identitetskim markerima što predstavlja povredu prava na obrazovanje u ovim dimenzijama. U budućim istraživanjima bi valjalo staviti fokus na analizi obrazovnih

sadržaja s kojima se susreću djeca izbjeglice s ciljem utvrđivanja u kojoj mjeri kurikulum reflektira različite identitete, kulturne pozadine i životne priče učenika izbjeglica.

U govoru o domaćoj zadaći, polovica učiteljica izvještava da postoji potreba za prilagodbom zadataka domaće zadaće radi jezične barijere i radi prilagođenih sadržaja koje uče u školi.

Polovica sudionica navodi kako je postojala jezična barijera od koje neke posebno ističu otežanu komunikaciju za vrijeme prvog prihvata učenika. S obzirom da ističu da je jezična barijera ometala komunikaciju, može se zaključiti da im je to otežavalo i pružanje kvalitetnog pristupa i rada. Kako bi prevladale jezičnu barijeru, koristile su se brojnim pomagalima u nastavi. Važno je naglasiti da neke sudionice ne navode problem jezične barijere jer su radile s djecom u periodu kada su već određeno vrijeme bili integrirani u školu ili su radile s djecom koja su učila hrvatski jezik prije početka integracije u školu.

Rezultati su pokazali kako je učenicima izbjeglicama potrebna pomoć i podrška u različitim područjima. Najveći broj sudionica ističe potrebu za pomoći i podrškom u izvršavanju školskih zadataka i razumijevanju obrazovnih sadržaja, učenju hrvatskog jezika i ostvarivanju socijalnih kontakata s drugom djecom u razredu. Sudionice navode brojne faktore koji otežavaju pružanje pomoći i podrške za svako pojedino područje iz kojih možemo zaključiti kako postoje situacije kada izostaje kvalitetna pomoć i podrška učenicima izbjeglicama što također ugrožava ostvarivanje prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti.

Polovica sudionica navodi potrebu za motiviranjem i ohrabrivanjem učenika za rad, ali također navode izazove s kojima se susreću, a koji su uglavnom povezani sa specifičnim iskustvima djece izbjeglica. Učenicima je potreban dodatan poticaj što učiteljicama i asistenticama otežavaju specifične situacije u kojima se javljaju stanja nemotiviranosti.

Iz rezultata je vidljivo da većina sudionica na pokazuje jasna očekivanja za buduća postignuća djece izbjeglica jer smatraju da su njihova buduća postignuća neizvjesna radi jezične barijere, različitih barijera s kojima se susreću i motivacije za učenje. Iako učiteljice spominju različite faktore koji mogu utjecati na postignuća

(jezična barijera, nepovoljni uvjeti života u prihvatilištu, traumatska iskustva), većina ih kao najutjecajniji faktor ističe intrinzičnu motivaciju čime je vidljivo da se rezultati slabijeg uspjeha vide u unutarnjim faktorima. Vidljivo je da najveći broj asistentica navodi, uz jezičnu barijeru, izostajanje individualizacije sadržaja, metoda i oblika rada kao faktor koji utječe na slabija obrazovna postignuća. Na kraju možemo zaključiti kako asistentice uzroke školskog neuspjeha učenika izbjeglica više vide u barijerama s kojima se susreću i njihovim specifičnim iskustava kao i nedovoljnoj responsivnosti odgojno-obrazovnog sustava. Smatram da se potrebno u budućim istraživanjima fokusirati na istraživanje stavova učitelja s ciljem dobivanja uvida u prisutnost implicitnih predrasuda i stereotipa o izbjeglicama jer implicitni stereotipi i predrasude oblikuju iskrivljenu sliku o pojedinim kulturnim grupama. Ovo može oblikovati učiteljev pristup i rad i onemogućiti im razumijevanje barijera i izazova s kojima se učenici susreću što posljedično može utjecati na kvalitetu nastave, odnosno na ostvarivanje prava u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti.

Većina sudionica navodi kako učenici ne izražavaju vlastita mišljenja, ideje, primjere i iskustva na nastavi ili to čine u manjoj mjeri nego ostali učenici. Rezultati pokazuju kako učiteljice i asistentice vide drugačije uzroke neostvarene participacije. Dok učiteljice neaktivnost učenika na nastavi pripisuju jezičnoj barijeri, asistentice uzroke neostvarene participacije, osim u jezičnoj barijeri, vide i u samoj organizaciji nastave. Iz rezultata se može zaključiti kako većina učenika nisu aktivni sudionici nastave. Ostvarivanje prava učenika na aktivnu participaciju u nastavi je važan element kvalitetne nastave stoga se može zaključiti da u ovom području postoje povrede prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti. U ovom području bi bila vrijedna perspektiva djece kako bi dobili uvid u razinu participacije iz njihove perspektive i u barijere koje im eventualno onemogućuju sudjelovanje u nastavi.

Iz rezultata je vidljivo je da većina učiteljica navodi razvijene pozitivne odnose među djecom izbjeglicama i djecom domaćinima, dok većina asistentica navodi nerazvijene pozitivne odnose. Sve sudionice navode da se socijalizacija nije poticala i ostvarivala radi različitih barijera. Kao barijere u ostvarivanju pozitivnih odnosa, najveći broj sudionica navodi ignoriranje i izoliranje učenika izbjeglica od strane učenika domaćina, ne pokazivanje interesa učenika izbjeglica i učenika domaćina za međusobno

druženje, preferiranje druženja učenika izbjeglica s drugom djecom izbjeglicama i jezičnu barijeru. Može se spekulirati da su nerazvijeni pozitivni odnosi među djecom, osim jezične barijere, rezultat predrasuda i stereotipa, ali ovo je zasigurno područje u kojem su potrebna daljnja istraživanja u kojem je potrebno u uzorak uključiti djecu domaćine i djecu izbjeglice kako bi dobili uvid u prirodu odnosa među učenicima.

Većina učiteljica izvještava da se u početku integracije učenika u školu nisu osjećale kompetentno za rad s djecom izbjeglicama, ali da se to stjecanjem iskustva promijenilo, dok većina asistentica izvještava da se ne osjećaju kompetentno za rad s učenicima izbjeglicama. Sudionice koje navode da su učenici pokazivali simptome proživljenih traumatskih iskustava, ističu da se ne osjećaju kompetentno za rad s učenicima s proživljenim traumama. Što se tiče najvećih izazova u radu, najveći broj učiteljica navodi osiguravanje individualnog rada i individualiziranog pristupa, a najveći broj asistentica navodi neostvarenu suradnju s učiteljicama. Ova dva najčešće spomenuta izazova mogu utjecati na kvalitetu nastave za učenike izbjeglice i u tom smislu ugrožavati ostvarivanje prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti.

U govoru o potrebnoj podršci, učiteljice najčešće navode potrebu za supervizijama, suradnju s udrugom *Are you syrious*, potrebu za kontinuiranim radom asistentica u nastavi, stručnim usavršavanjima koji bi ih osposobili za individualizaciju nastave za učenike izbjeglice te oglednim primjerima materijala koje mogu koristiti u radu s učenicima izbjeglicama. Asistentice pak najčešće ističu potrebu za supervizijama i razmjenom informacija s učiteljima o sadržajima koji slijede planom i programom kako bi se mogli pripremati za asistiranje učenicima. Potrebno je učiteljicama i asistenticama pružiti navedenu podršku jer izostanak iste može utjecati na kvalitetu njihova rada s učenicima izbjeglicama. U tom smislu je školi zasigurno potrebna podrška sustava koja je u određenoj mjeri zakazala.

7. Zaključak

Kvalitetan pedagoški rad temelji se na razumijevanju i promicanju prava djeteta na obrazovanje stoga se detektiranje primjera povrede tog prava, ali i prikaz barijera i izazova s kojima se susreću različite perspektive uključene u proces integracije postavio kao cilj ovog rada. U teorijskom dijelu rada sam prvo odredila temeljne pojmove koji se vežu za fenomen izbjeglištva. Potom sam se osvrnula na Europsku izbjegličku krizu i na odgovor država Europe na izbjegličku krizu opisujući stvaranje tzv. tvrđave Europe te na migracije na području Republike Hrvatske. U nastavku rada je slijedio osvrt na temeljne pravne dokumente koji uređuju prava izbjeglica nakon čega sam fokus suzila na pravo na obrazovanje djece izbjeglica predstavljajući međunarodne, europske i domaće dokumente koji štite pravo na obrazovanje djece izbjeglica i teorijski okvir prava na obrazovanje koji je kasnije korišten u empirijskom dijelu rada. Nadalje, u teorijskom dijelu rada sam se osvrnula i na integraciju djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav govoreći o dimenzijama obrazovanja djece izbjeglica kao što su ograničena i isprekidana obrazovna iskustva, kvaliteta nastave, jezična barijera, diskriminacija u školskom okruženju te kompetentnost učitelja za poučavanje djece izbjeglica i izazovi s kojima se susreću u radu. U daljnjem govoru o integraciji djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav sam istaknula njihova specifična iskustva i navela primjere modela uključivanja djece izbjeglica u nastavu u nekim državama Europe. Na kraju teorijskog dijela sam se dotaknula integracije djece izbjeglica u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske pišući o dosadašnjim uvidima o temama raspoloživosti i dostupnosti obrazovanja djeci izbjeglicama u Republici Hrvatskoj, modelima uključivanja u nastavu te provođenju pripremne i dopunske nastave.

U empirijskom dijelu rada sam opisala metodologiju rada te iznijela rezultate istraživanja. Za prikupljanje podataka koristila sam dubinski polustrukturirani intervju, a za obradu podataka kvalitativnu analizu sadržaja. Intervjuirala sam stručnu suradnicu škole, šest učiteljica i šest asistentica u nastavi s ciljem dobivanja uvida u njihove odgojno-obrazovne prakse i iskustva. Što se tiče prvog istraživačkog pitanja *Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenziji dostupnosti?*, rezultati su pokazali da djeca izbjeglice djelomično ostvaruju pravo na obrazovanje u ovoj

dimenziji s obzirom da se integracija djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav odvila s odgodom od tri mjeseca. Također izostaje i lokalni prijevoz za učenike od Prihvatišta za tražitelje azila do škole. Jedan dio prava na obrazovanje djece izbjeglica je ostvaren u ovoj dimenziji jer su osigurani udžbenici i potreban školski pribor svim učenicima. Drugim istraživačkim pitanjem *Ostvaruju li djeca izbjeglice pravo na obrazovanje u dimenziji prihvatljivosti i prilagodljivosti?* utvrdilo se da je ostvarivanje prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti problematično u određenim područjima. Naime, u području pripreme nastave hrvatskog jezika ne postoji udžbenik niti bilo kakvi drugi materijali za rad što može utjecati na kvalitetu poučavanja i organizaciju pripreme nastave hrvatskog jezika. Osiguravanje individualiziranog pristupa u nastavi, odnosno individualizacija oblika rada, postupaka u nastavi, sadržaja i materijala je također izazovno područje. Naime, većina sudionica navodi da je učenicima izbjeglicama potreban individualni rad i individualizirani postupci u nastavi što je izazovno za učiteljice jer izvještavaju da često nemaju vremena da djeci izbjeglicama osiguraju navedeno. Također, učiteljice izvještavaju o nedostatku vremena za osiguravanje prilagodbe sadržaja i materijala i nepostojanju materijala za rad s inojezičnim učenicima, dok asistentice navode da im je rad s učenicima bio otežan radi neinformiranosti o sadržajima koji će se određenog dana učiti. Iz navedenog možemo zaključiti da su postojale situacije kada je izostao kvalitetni individualizirani pristupa u nastavi radi različitih izazova i barijera što možemo detektirati kao povredu prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti. Većina sudionica integrira teme o različitim kulturnim grupama, njihovim običajima, tradicijama i jeziku, ali u manjoj mjeri i to radi nedostatka vremena. S druge strane, većina sudionica ne integrira zahtjevne ili kontroverzne teme, a koje su na različite načine povezane s iskustvima učenika izbjeglica jer se ne osjećaju kompetentno za obradu tih tema. U ovom području također prepoznajemo povrede prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti s obzirom da izostaju kulturno responsivni sadržaji koje učenici mogu povezati sa svojim pozadinama i iskustvima. Komunikacija s učenicima izbjeglicama je također jedno izazovno područje posebno u vrijeme prvog prihvata učenika jer pola sudionica navodi da je bilo teško komunicirati s učenicima u ovom periodu. Nadalje, rezultati su pokazali kako je učenicima izbjeglicama potrebna odgojno-obrazovna, socijalna,

psihološka i emocionalna podrška, ali i da postoje brojni faktori koji otežavaju pružanje pomoći i podrške u navedenim područjima. Polovica sudionica navodi potrebu za motiviranjem i ohrabrivanjem učenika za rad te navode izazove s kojima se susreću u tome, a koji su uglavnom povezani sa specifičnim iskustvima djece izbjeglica. U izražavanju stavova o obrazovnim mogućnostima djece izbjeglica, većina sudionica ne pokazuje jasna očekivanja za buduća postignuća djece izbjeglica jer smatraju da su njihova buduća postignuća neizvjesna radi jezične barijere, različitih barijera s kojima se susreću i motivacije za učenje. Što se tiče faktora koji mogu utjecati na obrazovna postignuća učenika izbjeglica, asistentice smatraju da različite barijere s kojima se susreću, njihova specifična iskustva i nedovoljna responsivnost odgojno-obrazovnog sustava utječu na slabija obrazovna postignuća. S druge strane, učiteljice također kao faktore navode različite barijere s kojima se susreću učenici izbjeglice, ali intrinzičnu motivaciju ipak ističu kao najvažniji faktor. Ostvarivanje prava u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti također je izazovno u području participacije učenika u nastavi. Naime, rezultati pokazuju kako učenici nisu aktivni sudionici nastave. Zanimljivo je da učiteljice razloge neostvarene participacije učenika na nastavi pripisuju jezičnoj barijeri, dok asistentice uzroke neostvarene participacije, osim u jezičnoj barijeri, vide i u samoj organizaciji nastave. Nadalje, iz rezultata je vidljivo je da većina učiteljica navodi razvijene pozitivne odnose među djecom izbjeglicama i djecom domaćinima, dok većina asistentica navodi nerazvijene pozitivne odnose. Također, sudionice navode brojne barijere koje otežavaju ostvarivanje pozitivnih odnosa. Rezultati istraživanja pokazuju da se većina sudionica ne osjeća kompetentno za rad s djecom izbjeglicama ili da se nisu osjećale kompetentno na početku integracije učenika. U slučajevima kada učiteljice imaju iskustvo rada s učenicima koji su proživjeli traumatska iskustva, izvještavaju da se ne osjećaju kompetentno za rad u tom području. Što se tiče najvećih izazova u radu, najveći broj učiteljica navodi osiguravanje individualiziranog pristupa u nastavi, a najveći broj asistentica navodi neostvarenu suradnju s učiteljima. Ova dva najčešće spomenuta izazova mogu utjecati na kvalitetu nastave za učenike izbjeglice i u tom smislu ugrožavati ostvarivanje prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti. Kada govorimo o potrebnoj podršci učiteljicama, sudionice navode supervizije, kontinuirani rad asistentica u nastavi, stručna usavršavanja gdje će dobiti

smjernice za individualizaciju nastave, ogledne primjere materijala koje mogu koristiti u radu i edukacije u kojem će dobiti savjete kako senzibilizirati djecu za potrebe i specifičnosti učenika izbjeglica i razviti pozitivne odnose među djecom te ističu suradnju s udrugom *Are you syrious* koja okuplja volontere koji djeci pomažu u učenju, pisanju zadaća, učenju jezika i ostvarivanju kontakta roditelja sa školom. Asistentice pak ističu potrebu za razmjenom informacija s učiteljima o sadržajima koje će se sljedeći sat raditi kako bi mogli unaprijed prilagoditi sadržaji i supervizijama radi razmjene iskustava. Također ističu potrebu za ciklusom predavanja prije obavljanja prakse s ciljem stjecanja potrebnog teorijskog znanja, emocionalnu i psihološku podršku u vidu savjetovanja, dobivanje savjeta za vođenje savjetodavnog razgovora i rješavanja sukoba među djecom te dobivanje savjeta o tome kako u rad integrirati sadržaje o kulturi učenika izbjeglica. Iz svega navedenog se može zaključiti da djeca izbjeglice djelomično ostvaruju pravo na obrazovanje u dimenziji prihvatljivosti i prilagodljivosti jer postoje brojne barijere i izazovi s kojima se sudionice susreću u radu s djecom izbjeglicama kao što je jezična barijera koja utječe na praćenje nastave, komunikaciju s učenicima i ostvarivanje pozitivnih odnosa među djecom, nedovoljan broj stručnih usavršavanja koji bi učiteljice osposobili za individualizaciju nastave za izbjeglice i integraciju sadržaja koji bi bili kulturno responsivni, nepostojanje materijala za rad s inojezičnim učenicima, izostajanje potrebne pomoći i podrške učenicima, učiteljicama i asistenticama u nastavi. Također je važno naglasiti da je škola imala kratak vremenski period za pripremu na integraciju učenika izbjeglica te da je zakazala suradnja škole i nekih nadležnih institucija.

Provedeno istraživanje ima i određena ograničenja. Jedno od ograničenja ovog istraživanja vezujem za malen, namjeran uzorak kada gledamo pojedinačan uzorak učiteljica i asistentica u nastavi. Većim uzorkom se mogao dobiti širi i raznolikiji spektar iskaza. S obzirom da su sudionice progovarale o svojim praksama, postavlja se pitanje koliko su dobiveni podaci vjerodostojni, odnosno ima li među njima društveno poželjnih odgovora, posebno zbog toga što su razgovori snimani. Također, neki uvidi su i ograničeni uzimajući u obzir da su asistentice samo dio vremena provodile u razredu pa se postavlja pitanje koliko su primjerice mogle precizno procijeniti kvalitetu odnosa djece izbjeglica s vršnjacima. Kvalitativan pristup također ima određena ograničenja jer podrazumijeva subjektivnost istraživača pri provedbi

intervjua, obradi i analizi podataka. Nadalje, dio potencijalnih nedostataka vezujem za sam protokol intervjua. S obzirom da se u teorijskom okviru prava na obrazovanje Katarine Tomaševski u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti navode neke šire postavljene odrednice ovih dimenzija, primjerice kvalitetni programi i sadržaji, prilagođenost nastave potrebama različitih grupa i sl., protokol je rezultat mog razumijevanja teorijskog okvira prava na obrazovanje. Na tom tragu je moguća drugačija prilagodba ovog protokola za fenomen izbjeglištva. U izradi protokola sam uzela u obzir i rezultate dosadašnjih istraživanja koja govore u dimenzijama obrazovanja djece izbjeglica i njihovim specifičnim iskustvima. Također, u izradi protokola za intervju sa stručnom suradnicom, u obzir sam uzela i zakonsku regulativu Republike Hrvatske koja utvrđuje uvjete organiziranja testiranja za upis djece u školu, provođenja pripremne i dopunske nastave i modele uključivanja učenika u školu. Zsigurno se uz postojeće teme u protokolu za učitelje i asistente u nastavi može dodati još tema koje se odnose na kvalitetu nastave i prilagođenost odgojno-obrazovnog procesa za djecu izbjeglice, ali je cilj bio fokusirati se na ključne elemente u pristupu i radu učitelja i asistenta, njegovu kompetentnost, participaciju učenika i socijalne odnose u razredu pod pretpostavkom da su to neke osnovne odrednice nastave. Također, za donošenje suda o ostvarivanju prava u nekim od dimenzija prava na obrazovanje trebalo bi koristiti i neke druge istraživačke metode kao što su promatranje nastave, akcijsko istraživanje itd.

Iz rezultata je vidljivo da se u pojedinim temama suprotstavljaju perspektive učiteljica i asistentica u nastavi. Stvarno stanje ostvarivanja prava na obrazovanje u dimenzijama prihvatljivosti i prilagodljivosti bio bi obraz onoga što kažu različite strane koje su dio procesa integracije u školu. Dakle, uz perspektivu stručnih suradnika, učiteljica i asistentica, bilo bi potrebno uključiti i perspektivu učenika izbjeglica. Međutim, kada bi se u uzorak uključilo i djecu izbjeglice, mogu se javiti brojne etičke dileme kao što su dobivanje pristanka od roditelja za sudjelovanje u istraživanju, očuvanje anonimnosti djece, jezična barijera i sl. Smatram da je u budućim istraživanjima prvenstveno potrebno staviti naglasak na teme u kojima su se pokazale različita mišljenja o istim temama, kao što su socijalni odnosi u razredu i participacija učenika izbjeglica u nastavi. Također, smatram da je u budućim istraživanjima potrebno staviti fokus na stavove učitelja o izbjeglicama te suradnju učitelja i asistenata u nastavi.

8. Literatura

AIDA (2018) *County reports on asylum* [online]. Dostupno na: <https://www.asylumineurope.org/reports>

Aydin H. i Kaya, Y. (2017) The educational needs of and barriers faced by Syrian refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural education* [online], 28 (5). Dostupno na: <https://www.tandfonline.com.p.vbz.ffzg.hr/doi/abs/10.1080/14675986.2017.1336373> [01. studenog 2018.]

Bacaková, M. i Closs, A. (2013) Continuing professional development (CPD) as a means to reducing barriers to inclusive education: research study of the education of refugee children in the Czech Republic. *European Journal of Special Needs Education* [online], 28 (2). Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2013.778108> [01. studenog 2018.]

Bartulović i Kušević (2016) *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatizeljnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Bash, L. (2005) Identity, Boundary and Schooling: Perspectives on the Experiences and Perceptions of Refugee Children. *Intercultural education* [online], 17 (1). Dostupno na: <https://www.tandfonline.com.p.vbz.ffzg.hr/doi/abs/10.1080/14675980500502123> [01. studenog 2018.]

Benedicto, A. R., Brunet, P. (2018) *Building Walls: Fear and securitization in the European Union*. Barcelona: Centre Delàs d'Estudis per la Pau.

Blackwell, D. i Melzak, S. (2000) *Far from battle but still at war*. London: Child Psychology Trust.

Braun V. i Clarke, V. (2006) Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* [online], 3 (2). Dostupno na:

https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_Thematic_Analysis_in_Psychology [20. veljače 2019.]

Centar za mirovne studije, GOOD inicijativa, Inicijativa dobrodošli (2017) *Uključivanje djece izbjeglica u hrvatski odgojno-obrazovni sustav*. Zagreb: Centar za mirovne studije.

Centar za mirovne studije (2016) *Nefunkcionalna integracija za izbjeglice - Što sve država nije učinila za izbjeglice?* Zagreb: Centar za mirovne studije.

Crul, M. (2017) *Refugee Children in Education in Europe - How To Prevent a Lost Generation?*. Bruxelles: Policy Network on Migrant Education SIRUIS.

Crul, M., Keskiner, E., Schneider, J., Lelie, F., Ghaemina, S. (2017) No lost generation: education for refugee children. A comparison between Sweden, Germany, The Netherlands and Turkey. U: Baubock, R., Tripkovic, M., ur., *The integration of Migrants and Refugees: An EUI Forum On Migration, Citizenship And Demography*. EUI, str. 62-80.

Ćuća, A. (2017) Iskustva obrazovanja djece iz prihvatilišta za tražitelje azila u Kutini. Studiji o mladima za mlade [online]. Dostupno na: http://oz.goo.hr/wp-content/uploads/2017/10/2017-Ana-Cuca_Iskustva-obrazovanja-djece-TA-u-Kutini.pdf [22. studenog 2018.]

Dogutas, A. (2016) Tackling with refugee children's problems in Turkish schools. *Journal of Education and Training Studies* [online], 4 (8). Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1100368> [01. studenog 2018.]

Dryden-Peterson, S. (2015) *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, D.C.: Migration Policy Institute.

Essomba, M. A. (2017) The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural education* [online], 28 (2). Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/p.vbz.ffzg.hr/doi/abs/10.1080/14675986.2017.1308659> [01. studenog 2018.]

European Educational Policy Network on Migrant Education (2016) *Multi-country partnership to enhance the education of refugee and asylum-seeking youth in Europe - refugee education in the Netherlands*. Amsterdam: European Educational Policy Network SIRIUS.

Europska Komisija (2016) *Komunikacija Komisije Europskom parlamentu, Vijeću, Europskom gospodarskom i socijalnom odboru i Odboru regija: Akcijski plan za integraciju državljana trećih zemalja*.

Europska unija (2014) *Zajednički europski sustav azila*. Luxembourg: Europska unija.

Europska unija (2016) *EU i izbjeglička kriza*. Luxembourg: Europska unija.

Europski parlament (2018) *Politika azila* [online]. Dostupno na: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/hr/sheet/151/politika-azila>

Inicijativa dobrodošli (2016) *Djeci izbjeglicama škola ipak nedostupna* [online]. Dostupno na: <http://welcome.cms.hr/index.php/hr/2016/09/03/djeci-izbjeglicama-skola-ipak-nedostupna/>

IOM (2018) *Missing migrants* [online]. Dostupno na: <https://missingmigrants.iom.int/>

Jastram, K., Achiron, M. (2001) *Zaštita izbjeglica: vodič kroz međunarodno izbjegličko pravo*. Geneva: UNHCR.

Kirişçi, K (2014) *Syrian Refugees and Turkey's Challenges: Going Beyond Hospitality*. Washington: The Brookings Institutions.

Konvencija o statusu izbjeglica (1951) UN. Dostupno na: <http://msb.gov.ba/dokumenti/medjunarodni/?id=2666>

FRONTEX (2018) *Migratory map* [online]. Dostupno na: <https://frontex.europa.eu/along-eu-borders/migratory-map/>

Fukuyama, F. (2006) Identity, Immigration & Liberal Democracy. *Journal of Democracy* [online], 17(2). Dostupno na: <https://muse.jhu.edu.p.vbz.ffzg.hr/article/196957> [01. studenog 2018.]

Goldner Lang, I. (2013) Ima li solidarnosti u azilu i migracijama u Europskoj uniji?. U: Župarić-Iljić, D., ur. *Prvih deset godina razvoja sustava azila u Hrvatskoj*. Zagreb: Institut za migracije, Centar za mirovne studije i Kuća ljudskih prava, str. 33-47.

Gorski, C. P. (2013) *Reaching and Teaching Students in Poverty: Strategies for Erasing the Opportunity Gap*. New York and London: Teacher College, Columbia University.

HPC (2016) Hrvatski sustav azila u 2015. godini – nacionalni izvještaj. Zagreb: HPC.

Hsieh, H. F. i Shannon, S. E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* [online], 15 (9). Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/7561647_Three_Approaches_to_Qualitative_Content_Analysis [20. veljače 2019.]

Kaplan, I., Stolk, Y. I Valibhoy, M., Tucker, A. i Baker, J. (2016) Cognitive assessment of refugee children: Effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry* [online], 53(1). Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1363461515612933?journalCode=tpse> [01. studenog 2018.]

Međunarodni pakt o građanskim i političkim pravima (1978) UN. Dostupno na: https://pravosudje.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Pravo%20na%20pristup%20informacijama/Zakoni%20i%20ostali%20propisi/UN%20konvencije/Medjunarodni_pakt_o_gradjanskim_i_politickim_pravima_HR.pdf

Milas, G. (2005) *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

MUP (2018) *Statistički podaci tražitelja međunarodne zaštite do 31.12.2017. godine* [online]. Dostupno na: http://stari.mup.hr/UserDocsImages/statistika/2018/Trazitelji%20medjunarodne%20Ozastite/Statisticki%20podaci_azil%202017.pdf

Odluka o programu hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante (2009) *Narodne novine*, 129/09. Zagreb. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_129_3178.html

OECD (2015) *Helping Immigrant Students To Succeed at School – and beyond*. Paris: OECD.

Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948) UN. Dostupno na: https://www.pariter.hr/wp-content/uploads/2014/10/opca_deklaracija_o_ljudskim-pravima.pdf

Ozer, Y. Y., Komsuoglu, A. i Atesok, Z. O. (2017) One Common Future, Two Education Systems: The Case of Syrian Children of Istanbul. *European education* [online], 49 (2-3). Dostupno na: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=86f2af1a-f74e-4e16-aef5-61237d3b7221%40sessionmgr103> [01. studenog 2018.]

Pastoor, L. d. W. (2017) Reconceptualising refugee education: exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural education* [online], 28 (2). Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/p.vbz.ffzg.hr/doi/abs/10.1080/14675986.2017.1295572> [01. studenog 2018.]

Peters, M. A. i Besley, T. (2015) The Refugee Crisis and The Right to Political Asylum. *Educational Philosophy and Theory* [online], 47 (13-14). Dostupno na: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131857.2015.1100903> [20. rujna 2018.]

Petrović, D. (2016) *Izbjegništvo u suvremenom svijetu: Od političkoteorijskih utemeljenja do biopolitičkih ishoda*. Zagreb: Lijevak

Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (2015), *Narodne novine*, 24/2015, Zagreb. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

Pravilnik o provođenju pripremne i dopunske nastave za učenike koji ne znaju ili nedostavno znaju hrvatski jezik i nastave materinskog jezika i kulture države podrijetla učenika (2013) *Narodne novine*, 15/2013, Zagreb. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/2013_02_15_252.html

Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata, stranaca po privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom (2007) *Narodne novine*, 86/08. Zagreb. Dostupno na: <http://www.propisi.hr/print.php?id=8372>

Santagati, M. (2015) Researching Integration in Multiethnic Italian Schools. A Sociological Review on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education* [online], 7(3). Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/291330704_Researching_Integration_in_Multiethnic_Italian_Schools_A_Sociological_Review_on_Educational_Inequalities [01. studenog 2018.]

Şeker, B. D. i Sirkeci, I. (2015) Challenges for Refugee Children at School in Eastern Turkey. *Economics and Sociology* [online], 8 (4). Dostupno na: <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=26&sid=86f2af1a-f74e-4e16-aef5-61237d3b7221%40sessionmgr103> [01. studenog 2018.]

Simić, J. (2017) Prava migranata – poštivanje univerzalnih ljudskih prava ili pravo na razvoj. *Forum za sigurnosne studije* [online], 1(1). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/198065#?> [20. rujna 2018.]

Službeni list Europske unije (2013) *Direktiva o zajedničkim postupcima za priznavanje i oduzimanje međunarodne zaštite*. Službeni list Europske unije, 19 (12), str. 249-284. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0032&from=HR> [datum]

Službeni list Europske unije (2013) *Direktiva o utvrđivanju standarda za prihvata podnositelja zahtjeva za međunarodnu zaštitu*. Službeni list Europske unije, 19 (15), str. 137-157. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013L0033&from=HR>

Službeni list Europske unije (2011) *Direktiva o standardima za kvalifikaciju državljana trećih zemalja ili osoba bez državljanstva za ostvarivanje međunarodne zaštite, za jedinstveni status izbjeglica ili osoba koje ispunjavaju uvjete za supsidijarnu zaštitu te sadržaj odobrene zaštite*. Službeni list Europske unije, 19 (13), str. 248-265. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011L0095&from=HR>

Službeni list Europske unije (2013) *Uredba o utvrđivanju kriterija i mehanizama za određivanje države članice odgovorne za razmatranje zahtjeva za međunarodnu zaštitu koji je u jednoj od država članica podnio državljanin treće zemlje ili osoba bez državljanstva*. Službeni list Europske unije, 19 (15), str. 108-136. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R0604&from=HR>

Službeni list Europske unije (2013) *Uredba o uspostavi sustava Eurodac za usporedbu otisaka prstiju podnositelja zahtjeva za azil*. Službeni list Europske unije, 19 (15), str. 78-107. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013R0603&from=HR>

Spajić-Vrkaš, V. (2001) *Zbirka međunarodnih i domaćih dokumenata*. Zagreb: Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO.

Strekalova, E. i Hoot J. L. (2008) What Is Special about Special Needs of Refugee Children?: Guidelines for Teachers. *Multicultural Education* [online], 16 (1). Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ822395> [01. studenog 2018.]

Širanović, A. (2012) Pravo na obrazovanje između zakonske regulative i prakse. U: Nikolić, M., ur., *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, str. 63-73.

Širanović, 2016 - Pravo na obrazovanje: normativno određenje i stanje u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi. U: Luatti, L. (ur.) *Pravo na obrazovanje: obrazovanjem protiv siromaštva i isključenosti*.

- Tadić, J., Dragović, F. i Tadić, T. (2016) Migracijska i izbjeglička kriza – sigurnosni rizici za EU. *Policija i sigurnost* [online], 25(1). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/160609> [20. rujna 2018.]
- Taskin, P. i Erdemli, O. (2018) Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research* [online], 75 (4). Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1181455> [20. rujna 2018.]
- Terhart, H. i Von Dewitz, N. (2018) Newly arrived migrant students in German schools: Exclusive and inclusive structures and practices. *European Educational Research Journal* [online], 17(2). Dostupno na: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1474904117722623?journalCode=eera>
- Toker Gokce, A. i Acar, E. (2018) School Principals' and Teachers' Problems related to the Education of Refugee Students in Turkey. *European Journal of Educational Research* [online], 7(3). Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185669> [01. studenog 2018.]
- Tomaševski, K. (2001) *Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable*. Stockholm: Swedish International Development Cooperation Agency.
- Tomaševski, K. (2003) *Education denied: Cost and remedies*. London: Zed books.
- Tosten, R., Toprak, M., i Kayan, S. (2017) An investigation of forcibly migrated Syrian refugee students at Turkish public schools. *Universal Journal of Educational Research* [online], 5 (7). Dostupno na: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1147374> [20. rujna 2018.]
- UN Human Rights (2018) *The Core International Human Rights Instruments and their monitoring bodies* [online]. Dostupno na: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CoreInstruments.aspx>
- UNHCR (2011) *Improving Access to Education for Asylum seeker, Refugee Children and Adolescents in Central Europe*. Budapest: UNHCR.

UNHCR (2015) Seven factors behind movement of Syrian refugees to Europe [online]. Dostupno na:

<http://www.unhcr.org/news/briefing/2015/9/560523f26/seven-factors-behind-movement-syrian-refugees-europe.html>

UNHCR (2016) *Global Trends - Forced Displacement*. Geneva: UNHCR.

UNHCR (2016) *UNHCR viewpoint: Refugee or migrant – Which is right?* [online]

Dostupno na: <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>

UNESCO (2017) *Protecting the Right to Education for Refugees*. Paris: UNESCO.

UNHCR (2017) *Teaching about Refugees - Guidance and Working with Refugee Children Struggling with Stress and Trauma*. Geneva: UNHCR.

UNHCR (2017) *Turn the Tide – Refugee Education in Crisis*. Ženeva: UNHCR.

UNHCR (2017) *Global report*. Geneva: UNHCR.

UNHCR (2018) *Refugee situations*. [online]. Dostupno na:

<https://data2.unhcr.org/en/situations>

UNHCR (2018) *Asylum and migration* [online]. Dostupno na:

<http://www.unhcr.org/asylum-and-migration.html>

UNHCR (2018) *Internally Displaced People* [online]. Dostupno na:

<http://www.unhcr.org/internally-displaced-people.html>

Ustav Republike Hrvatske (2014) *Narodne novine*, 05/14, Zagreb. Dostupno na:

<https://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske>

Vidović, T. (2014) Tko su izbjeglice i koja su njihova prava?. U: Vidović, T., ur., *Interkulturalne prakse – s izbjeglicama i za izbjeglice*. Zagreb: Centar za mirovne studije, str. 14-19.

Zakon o međunarodnoj i privremenoj zaštiti (2018) *Narodne novine*, 127/17, Zagreb.

Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/798/Zakon-o-me%C4%91unarodnoj-i-privremenoj-za%C5%A1titi>

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2017) *Narodne novine*, 07/17, Zagreb. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli>

Zakon o strancima (2018) *Narodne novine*, 46/18, Zagreb. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/142/Zakon-o-strancima>

9. Prilozi

Prilog 1: Informativno pismo o sudjelovanju u istraživanju

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

INFORMATIVNO PISMO O SUDJELOVANJU U ISTRAŽIVANJU

Naziv diplomskog rada: Pravo na obrazovanje djece izbjeglica integriranih u zagrebačku osnovnu školu

Studentica: Antonija Šeneta

Mentorica: dr. sc. Ana Širanović

Svrha ovog informativnog pisma je pružanje uvida sudionicima istraživanja u sve potrebne informacije za sudjelovanje u istraživanju. Ovo informativno pismo je potrebno pročitati prije davanja suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju. Istraživanje u kojem ćete sudjelovati provodi se za potrebe izrade diplomskog rada studentice Antonije Šenete, pod naslovom „Pravo na obrazovanje djece izbjeglica integriranih u zagrebačku osnovnu školu“ i mentorstvom dr. sc. Ane Širanović. Cilj istraživanja je dobiti uvid u ostvarivanje prava na obrazovanje djece izbjeglica koji su integrirani u zagrebačku osnovnu školu. Svrha istraživanja je doprinijeti spoznajama o pravu na obrazovanje djece izbjeglica koje će moći poslužiti za izradu smjernica za unaprjeđivanje pedagoške prakse.

U provedbi istraživanja će se koristiti postupak intervjua. Intervju će se snimati diktafonom, a audio zapis će biti korišten isključivo za potrebe pisanja diplomskog rada. Pristup audio zapisu imat će isključivo studentica i mentorica. Pojedini dijelovi intervjua će se citirati/parafrazirati u diplomskom radu, uz strogo poštovanje Vaše anonimnosti. Vaše sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i možete odustati u bilo kojem trenutku. Za uvid u rezultate istraživanja možete se javiti studentici putem e-pošte: antonija.seneta93@gmail.com

Prilog 2: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovu suglasnost dajem u svrhu sudjelovanja u istraživanju koje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada studentice Antonije Šenete, pod naslovom „Pravo na obrazovanje djece izbjeglica integriranih u zagrebačku osnovnu školu“ i mentorstvom dr. sc. Ane Širanović.

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam pročitao/pročitala *Informativno pismo o sudjelovanju u istraživanju* u kojem sam dobio/dobila uvid u potrebne informacije za sudjelovanje u istraživanju.

Također, izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da naputke *Informativnog pisma o sudjelovanju u istraživanju* u cijelosti razumijem i prihvaćam.

Datum i mjesto _____

Ime i prezime (tiskanim slovima) _____

Potpis _____

Prilog 3: Protokol intervjuja sa stručnom suradnicom

Priprema škole za integraciju djece izbjeglica

- Kada se dogodila prva integracija djece izbjeglica u školu?
- Koliko se čekalo na upis djece u školu?
- Kako su učitelji bili pripremljeni za integraciju djece izbjeglica u razred?
- Kako su učenici bili pripremljeni za integraciju djece izbjeglica u razred?
- Kako su bili pripremljeni roditelji učenika iz razreda u koje se trebalo integrirati dijete tražitelja azila?
- Kako ste prilagodili izbor hrane u školi?

Testiranje za upis u školu

- Možete li mi opisati kako izgleda testiranje za upis u školu? Tko provodi testiranje za upis u školu? Kako je koncipiran test? Iz kojih područja se provjeravaju znanja i vještine prilikom upisa? Je li osiguran prevoditelj na testiranju? Jesu li djeca imala dokumente o prethodnim obrazovnim iskustvima? Koji su se kriteriji uzimali u obzir prilikom upisa, osim testa, za smještaj učenika u razred?)
- Kako Vi procjenjujete kvalitetu testiranja za upis u školi? Što je školi potrebno da testiranje bude kvalitetno odrađeno?

Model uključivanja djece u nastavu

- S obzirom da postoje dva modela uključivanja djece u nastavu prema Odluci o programu hrvatskog jezika, povijesti i kulture za tražitelje azila i azilante (djeca uče hrvatski jezik u odvojenim skupinama, a u redovnu nastavu se uključuju kada učitelj procijeni da je dijete za to sposobno ili se djeca nakon prvih nekoliko dana nastave hrvatskoga kao stranoga jezika uključuju u redovitu nastavu i to na satove predmeta u kojima nije potrebno naprednije znanje hrvatskog jezika) koji je model bio zastupljen u školi?
- Možete li opisati kako je to funkcioniralo u praksi? Koje vidite eventualne prednosti i nedostatke tog modela? Na koji način bi se taj model mogao unaprijediti?

Osiguranje besplatnih udžbenika

- Jesu li učenicima izbjeglicama bili osigurani svi udžbenici?

Prijevoz učenika

- Znete li iz kojih razloga nije organiziran prijevoz učenika iz Prihvatilišta Porin do škole?

Pripremna nastava hrvatskog jezika

- Koliko se čekalo na provedbu pripremne nastave hrvatskog jezika?
- Tko je zadužen za njezinu provedbu?
- Koliko je ciklusa pripremne nastave provedeno?

Dopunska nastava

- Je li se provodila redovna dopunska nastava za učenike izbjeglice i dopunska nastava hrvatskog jezika?
- Tko je zadužen za njezinu provedbu?

Psihološka podrška učenicima izbjeglicama

- Pruža li se redovita psihološka podršku djeci u nadvladavanju ratnih i drugih trauma i teških iskustava, kao i teškoća s kojima se sreću u svakodnevnom životu u novoj sredini?
- Koliko je bila potrebna i koliko su je djeca koristila? Jesu li je koristila na svoju inicijativu ili je bila organizirana u smislu da su se kontinuirano provodio rad u unaprijed određenim terminima?

Podrška nadležnih institucija i suradnja s njima glede izbjeglica

- Kako bi opisali suradnju škole s Ministarstvom znanosti, obrazovanja i sporta glede integracije djece izbjeglica u nastavu i podršku MZO školi?
- Kako bi opisali suradnju škole i Agencije za odgoj i obrazovanje i podršku AZOO školi?
- Kako bi opisali suradnju s nevladinim udrugama i njihovu podršku školi?
- Kako biste opisali suradnju s lokalnim obrazovno-političkim i drugim akterima akterima (npr. Grad Zagreb, lokalna zajednica – naselje) i njihovu podršku školi?

Prilog 4: Protokol intervju s učiteljicama

PRISTUP I RAD UČITELJICA

Oblici rada

- Koje oblike rada (frontalni, individualni, grupni, rad u paru) ste najčešće koristili u nastavi? Sudjeluju li učenici izbjeglice u korištenim oblicima rada u nastavi? Ako ne, možete li navesti neke razloge?
- Suraduju li s drugim učenicima npr. tijekom grupnih radova? Kako biste opisali tu suradnju? Ako ne, možete li navesti neke razloge?
- U kojoj je mjeri potreban individualan rad s učenicima izbjeglicama? Postoje li neki izazovi u osiguravanju individualnog rada?

Individualizirani postupci

- Koliko je često postojala potreba za individualiziranim postupcima u radu s učenicima izbjeglicama s obzirom na jezičnu barijeru (potreba za pružanjem pomoći u rješavanju zadataka, dodatna tumačenja, prilagodba vremena rješavanja itd.)?
- Jeste li se susretali s nekim izazovima u osiguravanju individualiziranih postupaka?

Sadržaji obrazovanja

- Jeste li prilagođavali sadržaje obrazovanja za učenike izbjeglice s obzirom na nepoznavanje hrvatskog jezika i latiničnog pisma, slabije poznavanje sadržaja, nižu razinu znanja itd.? Ako da, možete li opisati načine prilagođavanja sadržaja obrazovanja? Ako niste prilagođavali sadržaje obrazovanja, možete li navesti razloge zašto prilagodba sadržaja obrazovanja nije bila potrebna?
- Jeste li se susretali s nekim izazovima u prilagodbi sadržaja obrazovanja za učenike izbjeglice?

Nastavni materijali

- Koje ste nastavne materijale najčešće koristili u radu s djecom izbjeglicama? Na koji način ste individualizirali materijale?
- Jeste li sami pripremali materijale ili ste se služili već pripremljenima? Ako ste sami pripremali, što vam je bilo najzahtjevnije u pripremi materijala?

Integracija sadržaja

- Jeste li u nastavi uključivali odgojno-obrazovne sadržaje o različitim kulturnim grupama, njihovim običajima, tradicijama, jeziku? Ako da, koje? Možete li se sjetiti nekog primjera? Ako ne, možete li navesti neke razloge?
- Jeste li obrađivali teme za koje možemo reći da su zahtjevne ili čak kontroverzne za poučavanje, a koje su na različite načine povezane s iskustvima učenika, što izbjeglica, što učenika domaćina (primjerice teme o ratnim i vjerskim sukobima, društvenoj nepravdi, pravima manjina)? Ako da, možete li navesti neke primjere? Ako ne, možete li navesti neke razloge?

Domaća zadaća

- Jeste li prilagođavali zadatke domaće zadaće? Nudite li više načina za rješavanje domaće zadaće ili zadataka? Možete li navesti neki primjer? Ako ne, možete li navesti neke razloge?
- Koliko su redoviti u pisanju iste? Kako ih pokušavate potaknuti na redovito pisanje?

Komunikacija s učenicima izbjeglicama

- Na koji način ste komunicirali s učenicima s obzirom na jezičnu barijeru? Kako pokušavate nadvladati jezičnu barijeru? Koristite li se možda nekim drugim stranim jezikom? Koristite li internet, google prevoditelj?
- Koliko Vam je takav oblik komunikacije bio zahtjevan? Jeste li se susretali s nekim izazovima u komunikaciji?

Pomoć i podrška učenicima izbjeglicama

- U čemu je učenicima izbjeglicama najviše potrebna pomoć (pomoć u izvršavanju školskih zadataka, pomoć u savladavanju sadržaja pojedinih predmeta, socio-emocionalna podrška, stvaranju socijalnih kontakata s djecom)? Postoji li neki faktor koji Vam je otežavao pružanje pomoći?

Motiviranje i ohrabrivanje učenika izbjeglica

- Jesu li učenici bili redoviti na nastavi? Kako potičete redovito pohađanje nastave?
- Ako je učenik nezainteresiran za rad, kako ga pokušavate motivirati za rad? Kako ohrabrujete učenike kada imaju teškoće s određenim gradivom? Ako ne, možete

li navesti neke razloge? Jeste li se susretali s nekim izazovima u motiviranju i ohrabrivanju učenika izbjeglica za rad?

Stavovi učiteljica o obrazovnim mogućnostima djece izbjeglica

- Kakva imate očekivanja za djecu izbjeglice u smislu obrazovnih postignuća? Vidite li ih da upisuju srednju školu ili fakultet?
- Što mislite da utječe na slabija obrazovna postignuća djece izbjeglica? Koje biste faktore izdvojili kao najutjecajnije?

PARTICIPACIJA UČENIKA IZBJEGLICA U NASTAVI

- Iznose li učenici vlastita mišljenja, ideje, primjere i iskustva na nastavi? Ako da, možete li navesti neki primjer? Ako ne, kako ih potičete da izraze svoje mišljenje? Koje metode ste koristili da se učenici uključe u aktivnosti na nastavi? Jesu li postojale neke barijere u ostvarivanju participacije učenika?
- Traže li učenici pomoć i dodatna pojašnjenja kada imaju neke nejasnoće?

SOCIJALNI ODNOSI U RAZREDU

- Kako bi opisali odnos djece izbjeglica s drugim učenicima? Komuniciraju li i druže li se učenici izbjeglice i učenici domaćini?
- Postoje li svađe i sukobi među učenicima domaćinima i učenicima izbjeglicama? Kako pristupate rješavanju tih situacija?
- Pomažu li ostali učenici u razredu djeci izbjeglicama?
- Kako vi potičete socijalizaciju s drugom djecom? Jeste li se susretali s nekim barijerama u poticanju socijalizacije?

KOMPETENTNOST UČITELJICA ZA RAD S DJECOM IZBJEGLICAMA I IZAZOVI S KOJIMA SE SUSREĆU U RADU S DJECOM IZBJEGLICAMA

- Osjećate li se dovoljno kvalificirano za rad s djecom izbjeglicama? Pojasnite.
- Jeste li ikad primijetili da učenici imaju probleme sa koncentracijom i pažnjom, pokazuju razdražljivost, nemir, frustriranost, nemogućnost kontrole emocija i ponašanja? Kako reagirate kada se pojave takva ponašanja? Jeste li u takvim situacijama upućivali učenike na savjetovanje kod psihologa?
- S kojim se izazovima susrećete u radu s djecom izbjeglicama? Kakav vid podrške bi Vama najviše pomogao kako biste bili što bolji učitelj djeci izbjeglicama?

Prilog 5: Protokol intervjuja s asistenticama u nastavi

PRISTUP I RAD ASISTENTICA

Oblici rada

- Jesu li učenici sudjelovali u korištenim oblicima rada u nastavi (frontalni, grupni, rad u paru) ili ste češće individualno radili s učenikom? Možete li mi opisati kako ste vi učeniku pružali potrebnu pomoć u korištenim oblicima nastave (npr. u frontalnom obliku, grupnom radu, radu u paru)?
- Suraduju li s drugim učenicima npr. tijekom grupnih radova? Kako biste opisali tu suradnju? Ako ne, možete li navesti neke razloge?
- Ako su učenici sudjelovali u korištenim oblicima rada na nastavi, u kojoj je mjeri učeniku bio potreban individualan rad?
- Ako ste koristili najčešće individualan rad, radi čega smatrate da je takav oblik rada bio najprimjereniji za učenika?

Individualizirani postupci

- Koliko je često postojala potreba za individualiziranim postupcima u radu s učenicima izbjeglicama s obzirom na jezičnu barijeru (potreba za pružanjem pomoći u rješavanju zadataka, dodatna tumačenja, prilagodba vremena rješavanja itd.)? Jeste li se susretali s nekim izazovima u osiguravanju individualiziranih postupaka?

Sadržaji obrazovanja

- Jesu li učitelji osiguravali prilagodbu sadržaja u vašem razredu ili ste vi to činili? Ako ste vi, možete li mi opisati na koji ste način osigurali prilagodbu sadržaja obrazovanja s obzirom na nepoznavanje hrvatskog jezika i latiničnog pisma, slabije poznavanje sadržaja, nižu razinu znanja itd.? Ako su učitelji osiguravali prilagodbu sadržaja i materijala, možete li navesti na koji način su sadržaj i materijali bili prilagođeni i jesu li bile potrebne neke dodatne prilagodbe?

Nastavni materijali

- Koje ste nastavne materijale najčešće koristili u radu? Na koji način ste individualizirali materijale? Jeste li sami pripremali materijale ili ste se služili već

pripremljenima? Ako ste sami pripremali, što vam je bilo najzahtjevnije u pripremi materijala?

Integracija sadržaja

- Jeste li u radu s učenikom uključivali odgojno-obrazovne sadržaje o različitim kulturnim grupama, njihovim običajima, tradicijama, jeziku? Ako da, koje? Možete li se sjetiti nekog primjera? Ako ne, možete li navesti neke razloge?
- Jeste li u radu s učenikom uključivali teme za koje možemo reći da su zahtjevne ili čak kontroverzne za poučavanje, a koje su na različite načine povezane s iskustvima učenika, (primjerice teme o ratnim i vjerskim sukobima, društvenoj nepravdi, pravima manjina)? Ako da, možete li navesti neke primjere? Ako ne, možete li navesti razloge?

Komunikacija s učenicima izbjeglicama

- Na koji način ste komunicirali s učenicima s obzirom na jezičnu barijeru? Kako pokušavate nadvladati jezičnu barijeru? Koristite li se možda nekim drugim stranim jezikom? Koristite li internet, google prevoditelj u objašnjavanju nepoznatih riječi i pojmova?
- Koliko Vam je takav oblik komunikacije bio zahtjevan? Jeste li se susretali s nekim izazovima u komunikaciji?

Pomoć i podrška učenicima izbjeglicama

- U čemu je učenicima izbjeglicama najviše potrebna pomoć i podrška (pomoć u izvršavanju školskih zadataka, pomoć u savladavanju sadržaja pojedinih predmeta, socio-emocionalna podrška, stvaranju socijalnih kontakata s djecom)?
- Postoji li neki faktor koji Vam je otežavao pružanje pomoći?

Motiviranje i ohrabrivanje učenika izbjeglica

- Ako je učenik nezainteresiran za rad, kako ga pokušavate motivirati za rad? Kako ohrabrujete učenike kada imaju teškoće s određenim gradivom? Ako ne, možete li navesti neke razloge?
- Jeste li se susretali s nekim izazovima u motiviranju i ohrabrivanju učenika izbjeglica za rad?

Stavovi asistentica o obrazovnim mogućnostima djece izbjeglica

- Kakva imate očekivanja za djecu izbjeglice u smislu obrazovnih postignuća? Vidite li ih da upisuju srednju školu ili fakultet?
- Što mislite da utječe na slabija obrazovna postignuća djece izbjeglica? Koje biste faktore izdvojili kao najutjecajnije?

PARTICIPACIJA UČENIKA IZBJEGLICA U NASTAVI

- Iznose li učenici vlastita mišljenja, ideje, primjere i iskustva na nastavi? Ako da, možete li navesti neki primjer? Ako ne, kako ih potičete da izraze svoje mišljenje? Koje metode ste koristili da se učenici uključe u aktivnosti na nastavi? Jesu li postojale neke barijere u ostvarivanju participacije učenika?
- Traže li učenici pomoć i dodatna pojašnjenja kada imaju neke nejasnoće?

SOCIJALNI ODNOSI U RAZREDU

- Kako bi opisali odnos djece izbjeglica s drugim učenicima? Komuniciraju li i druže li se učenici izbjeglice i učenici domaćini?
- Postoje li svađe i sukobi među učenicima domaćinima i učenicima izbjeglicama? Kako pristupate rješavanju tih situacija?
- Pomažu li ostali učenici u razredu djeci izbjeglicama?
- Kako vi potičete socijalizaciju s drugom djecom? Jeste li se susretali s nekim barijerama u poticanju socijalizacije?

KOMPETENTNOST ASISTENTICA ZA RAD S DJECOM IZBJEGLICAMA I IZAZOVI S KOJIMA SE SUSREĆU U RADU S NJIMA

- Osjećate li se dovoljno kvalificirano za rad s djecom izbjeglicama? Pojasnite.
- Jeste li ikad primijetili da učenici imaju probleme sa koncentracijom i pažnjom, pokazuju razdražljivost, nemir, frustriranost, nemogućnost kontrole emocija i ponašanja? Kako reagirate kada se pojave takva ponašanja? Osjećate li se kvalificirano da pomognete učenicima u takvim situacijama?
- S kojim se izazovima susrećete u radu s djecom izbjeglicama?
- Kakav vid podrške bi Vama najviše pomogao kako biste bili što bolji asistenti djeci izbjeglicama?

Prilog 6: Popis kategorija odgovora sudionica i pripadajući kodovi

TEMA	KATEGORIJA	KOD
PRIPREMA ŠKOLE ZA INTEGRACIJU DJECE IZBJEGLICA	Općenite informacije o integraciji djece izbjeglica	Integracija djece u školu prvog dana drugog polugodišta školske godine 2016./2017.
		Ova škola je odabrana radi preopterećenosti druge škole koja je u neposrednoj blizini prihvatilišta
		Priprema škole je trajala dva tjedna zimskih praznika školske godine 2016./2017.
		Preko tri mjeseca većina djece koja su integrirana početkom 2017. godine nisu išla u školu
	Priprema učitelja	Upoznavanje stručnih suradnika i učitelja sa zakonskom regulativom
		Predavanje za učitelje s ciljem borbe protiv predrasuda i stereotipa
	Priprema roditelja	Predavanje za roditelje predstavnike u vijeću roditelja s ciljem borbe protiv predrasuda i stereotipa
	Priprema učenika	Razgovor učitelja/razrednika i stručnih suradnika s učenicima prvog dana nastave u drugom polugodištu školske godine 2016./2017. o pozadini djece, važnosti pružanja pomoći i podrške i provođenju pripremne nastave
TESTIRANJE ZA UPIS U ŠKOLU	Prilagođavanje izbora hrane	Sa školskog jelovnika se izbacila svinjetina
	Nedostupnost odgovarajućih testova za upis u školu	Postojeći testovi za utvrđivanje znanja hrvatskog jezika su prezahtjevni
	Prilagodba testa za upis u školu	Škola izradila matematički test radi nepoznavanja hrvatskog jezika
	Članovi stručnog povjerenstva za testiranje djeteta za upis u školu	Svi stručni suradnici (pedagoginja, logopedinja i psihologinja), ravnateljica, učiteljica hrvatskog jezika, učiteljica matematike, učiteljica razredne nastave i prevoditelj
	Sistematski pregled	Obavljen sistematski pregled kod školske liječnice
		Primljena sva cjepiva po hrvatskom kalendaru cijepljenja
	Neposjedovanje potrebnih dokumenata za upis u školu	Neposjedovanje osobnih dokumenta prema kojima bi se mogla utvrditi točna godina rođenja
		Neposjedovanje dokumenta o prethodim obrazovnim iskustvima
		Neposjedovanje potvrda o primljenim cjepivima
	Smještaj učenika u razred	Prema rezultatima testiranja
		Prema dobi radi socijalizacije, ali se u nekim razredima naknadno odvajaju kada bi postalo kontraproduktivno
PRIJEVOZ UČENIKA OD PRIHVATILIŠTA DO ŠKOLE	Nepostojanje prijevoza za učenike izbjeglice	Dogovori između Gradskog ureda i ZET-a propali iz školi nepoznatih razloga
UDŽBENICI		Čim krenu u školu, dobiju udžbenike

	Osiguravanje besplatnih udžbenika	Udžbenici su se osiguravali iz viškova
MODEL UKLJUČIVANJA DJECE U NASTAVU	Pohađanje pripreme i redovite nastave	Dva sata dnevno su na pripremnoj nastavi, a nakon toga pohađaju redovitu nastavu prema rasporedu svog razreda
	Razlozi odabira ovog modela uključivanja djece u nastavu	Uključivanje u redovitu nastavu radi socijalizacije s vršnjacima, učenja jezika i nepovoljnih uvjeta u prihvatištu
PRIPREMNA NASTAVA HRVATSKOG JEZIKA	Učitelj pripreme nastave	Učiteljica koja ima iskustvo rada s odraslim inojezičarima u školi stranih jezika
	Materijali za pripremnu nastavu	Nepostojanje udžbenika za provođenje pripreme nastave
		Učiteljica izrađuje materijale koje učenici lijepe u bilježnicu
		Pomoć studenata kroatistike u izradi materijala od travnja do lipnja 2017. godine za vrijeme trajanja prakse
	Vrijeme trajanja pripreme nastave	Dva ciklusa pripreme nastave (140 sati)
	Testiranje znanja hrvatskog jezika na kraju odslušana dva ciklusa	Testovi koji su predviđeni za utvrđivanje znanja hrvatskog jezika za upis u školu se koriste kao završni ispit
DOPUNSKA NASTAVA	Organizacija dopunske nastave	Dopunska nastava hrvatskog jezika za djecu izbjeglice i redovita dopunska nastava za sve učenike
		Provodila se nakon 140 odslušanih sati pripreme nastave
		70 sati u jednoj školskog godini
		Dopunsku nastavu hrvatskog jezika za djecu izbjeglice izvodi učitelj pripreme nastave
PSIHOLOŠKA PODRŠKA UČENICIMA IZBJEGLICAMA	Potreba psihološke podrške	U periodu kada se prvi put uključio velik broj djece je bila jako potrebna
	Pružatelji psihološke podrške	Psihologinja je pružala psihološku podršku uz pomoć prevoditelja
		Društvo za psihološku pomoć pružalo podršku u prostorima škole
SURADNJA S NADLEŽNIM INSTITUCIJAMA	Suradnja s Ministarstvom	Suradnja zakazala u izradi identifikacijskog broja za učenike
	Suradnja s Agencijom za odgoj i obrazovanje	Nije organizirala potrebna stručna usavršavanja
	Suradnja s nevladinim udrugama	Ostvarena suradnja s raznim udrugama
	Suradnja s odsjekom za pedagogiju Filozofskog fakulteta	Asistenti u nastavi
	Suradnja s Gradom Zagrebom	Ostvarena suradnja u više područja

TEMA	Kategorija	Podkategorija	KOD	Ukupna frekvencija koda
PRISTUP I RAD UČITELJICA/ ASISTETICA	Oblici rada - učitelji	Korišteni oblici rada u nastavi	Koriste se različiti oblici rada (frontalni, grupni, individualni i rad u paru)	4 (U1, U3,U5,U6)
			Grupni rad i rad u parovima	2 (U4, U2)
		Sudjelovanje učenika u različitim oblicima rada u nastavi	Sudjeluju u svim oblicima rada (frontalni, grupni, individualni i rad u paru)	3 (U1, U2, U5)
			Ne sudjeluju u frontalnom obliku, ali sudjeluju u radu u paru i grupnom radu	1 (U3)
			Ne sudjeluju u korištenim oblicima rada u nastavi (frontalni, grupni, individualni i rad u paru)	1 (U6)
			Ne sudjeluju u grupnim radovima	1 (U4)
		Razlozi nesudjelovanja u korištenim oblicima rada	Ne sudjeluju radi jezične barijere i prilagođenih sadržaja	2 (U4, U6)
			Ne sudjeluju u frontalnom obliku nastave radi jezične barijere	1(U3)
		Potreba individualnog rada s djecom izbjeglicama	Da	3 (U3,U4,U6)
			Ne	2 (U1,U2)
			Ponekad	1 (U5)
		Razlozi ne korištenja individualnog rada	Učenik sudjeluje u svim oblicima rada i radi dobrog poznavanja jezika	2 (U1, U2)
		Razlozi korištenja individualnog rada	Nedovoljno poznavanje jezika i ne praćenja redovitog sadržaja	2 (U4, U6)
			Tumačenje zahtjevnijih sadržaja	1 (U5)
			Nedovoljno poznavanje jezika	1 (U3)
		Izazovi u osiguravanju individualnog rada	Nema dovoljno vremena	4 (U3, U4, U5, U6)
		Pomoć asistenta u nastavi u osiguravanju individualnog rada	Da	4 (U3, U4, U5, U6)
		Suradnja u grupnim radovima	Suraduju i sudjeluju u grupnim radovima	4 (U1, U2, U3,U5)

			Učenici ne sudjeluju u grupnim radovima radi jezične barijere i prilagođenih sadržaja	2 (U4, U6)
Oblici rada - asistenti	Korišteni oblici rada u nastavi	Individualni rad		6 (A1, A2, A3, A4, A5, A6)
	Sudjelovanje učenika u različitim oblicima rada u nastavi	Učenici ne sudjeluju u niti jednom obliku nastave, već isključivo rade individualno s asistentom		4 (A1,A2,A3, A4)
		Učenici sudjeluju u raznim oblicima nastave, ali rade i individualno s asistentom		2 (A5,A6)
	Razlozi korištenja individualnog rada	Učenici ne mogu pratiti nastavu radi zahtjevnosti sadržaja i slabijeg poznavanja jezika		4 (A1, A2, A3, A4)
		Tumačenja nepoznatih pojmova, davanje uputa u rješavanju zadataka i pružanja pomoći u razumijevanju obrađivanog književnog teksta		2 (A5, A6)
	Pružanje pomoći u različitim oblicima rada koji su se koristili u nastavi	U frontalnom radu se pruža pomoć u prepisivanju s ploče i izvršavanju zadataka, daju se dodatna tumačenja		2 (A5, A6)
		U grupnom radu nije bila potrebna pomoć		2 (A5, A6)
	Suradnja u grupnim radovima	Surađuju i sudjeluju u grupnim radovima		1(A6)
		Učenici ne sudjeluju u grupnim radovima radi jezične barijere i prilagođenih sadržaja		1 (A1)
		Učitelji ne provode grupne radove		3 (A2, A3, A4)
		Odbija surađivati u grupnom radu i radu u paru kada bi morala raditi s učenicom s kojom je imala verbalne i fizičke sukobe, a s ostalim učenicima nema teškoća u suradnji		1 (A5)
Individualizir ani postupci	Potreba za individualiziranim postupcima	Da		9 (U3, U4, U6; A1, A2, A3, A4, A5, A6)
		Ponekad		3 (U1, U2, U5)
	Primjeri individualiziranih postupaka	Pružanje pomoći u rješavanju zadataka, objašnjavanje nepoznatih pojmova, pružanje dodatnih uputa i objašnjenja te prilagodba vremena rješavanja		9 (U3, U4, U6; A1, A2, A3, A4, A5, A6)

			Objašnjavanje nepoznatih pojmova, pružanje dodatnih uputa i objašnjenja	3 (U1, U2, U5)
		Izazovi u osiguravanju individualiziranih postupaka	Teškoće u objašnjavanju apstraktnih i složenih pojmova pojmova koji se ne mogu prikazati slikama i pojmova koje ne mogu povezati s vlastitim iskustvom	3 (A4, A5, A6)
			Nedostatak vremena	4 (U3, U4, U5, U6)
			Nema izazova	2 (U1, U2)
	Sadržaji obrazovanja	Prilagodba sadržaja obrazovanja	Da	8 (U3, U4, U6; A1, A2, A3, A4, A6)
			Ne	4 (U1, U2, U5; A5)
		Razlozi neprilagodbe sadržaja obrazovanja	Dobro poznavanje jezika	3 (U1, U5; A5)
			Koriste se materijali koji zorno prikazuju sadržaje	1 (U2)
		Razlozi prilagodbe sadržaja	Učitelji nisu prilagođavali sadržaje za učenike, a bilo je potrebno	5 (A1, A2, A3, A4, A6)
			Nedovoljno poznavanje jezika za praćenje nastave	6 (U3, U6; A2, A3, A4, A6)
			Potpuno nepoznavanje hrvatskog jezika	2 (U4; A1)
			Neusvojenost osnovnih računskih operacija i sadržaja prethodnog razreda te slabije znanje jezika	1 (U6)
		Način prilagodbe sadržaja	Reducira se opseg sadržaja, izdvajaju se najvažnije informacije i ključni pojmovi se vizualno prikazuju	4 (A2, A3, A4, A6)
			Uči se početna razina hrvatskog jezika	2 (U4; A1)
			Uče se osnovne računske operacije ili početna razina hrvatskog jezika	1 (A4)
			Slikovni prikazi novih pojmova, kratki tekstualni zapisi popraćeni slikama, skraćivanje književno-umjetničkih tekstova, izdvajanje ključnih pojmova i individualno tumačenje, zadavanje numeričkih zadataka iz	1 (U3)

			matematike, a zadaci s riječima se dodatno objašnjavaju	
			Učenje sadržaja prethodnog razreda i osnovnih računskih operacija	1 (U6)
		Izazovi u prilagođavanju sadržaja	Zahtjeva puno vremena	4 (U3, U4, U6; A1)
			Zahtjevno je paralelno poučavati različite sadržaje	3 (U3, U4, U6)
			Zahtjevno se uklopiti u učiteljeva predavanja bez prethodne pripremljenosti i informiranosti o nastavnim sadržajima koji će se taj sat učiti	3 (A2, A3, A4)
			Prilagodba sadržaja za učenika koji uopće ne poznaje hrvatski jezik je zahtjevna	1 (A1)
	Nastavni materijali	Prilagodba materijala	Ne	7 (U1, U2; A2, A3, A4, A5, A6)
			Da	4 (U3, U4, U6; A1)
			Ponekad	1 (U5)
		Razlozi prilagodbe materijala	Potpuno nepoznavanje hrvatskog jezika	2 (U4; A1)
			Nedovoljno poznavanje jezika	1 (U3)
			Neusvojenost osnovnih računskih operacija, i sadržaja prethodnog razreda	1 (U6)
			Slabije razumijevanje matematičkih sadržaja	1 (U5)
		Način prilagodbe materijala	Prilagođava već postojeće materijale slikovnim prikazima	2 (U6, U5)
			Izrađuju se novi prilagođeni materijali sa slikovnim prikazima	2 (U3, U4)
			Nastavni listići sa slikovnim prikazima pojmova po određenim temama	1 (A1)
			Nastavni listići s vježbama za grafomotoriku slova i brojeva	1 (A1)
			Nakon nekog vremena listići se pripremaju i na engleskom radi mogućnosti odlaska iz Hrvatske	1 (A1)

		Razlozi neprilagodbe materijala	Asistenti nisu imali informacije što će se koji dan učiti	3 (A2, A3, A4)
			Nije bilo potrebno prilagođavati materijale jer su učenicima trebala samo dodatna tumačenja i objašnjenja nepoznatih pojmova	2 (A5, A6)
			Dobro poznavanje jezika i česta upotreba slikovnih materijala u nižim razredima	1 (U1)
			Učiteljica raspolaže velikim brojem zornih materijala	1 (U2)
		Izazovi u prilagođavanju materijala	Samostalna priprema materijala zahtjeva puno vremena	3 (U3, U4; A1)
			Nepostojanje materijala za rad s inojezičnim učenicima	3 (U3, U4; A1)
			Ne stigne se svaki put pripremiti materijale	1 (U3)
	Integracija odgojno-obrazovnih sadržaja o običajima, tradicijama i jeziku učenika	Integrira sadržaje	Da	8 (U1, U3, U4, U5; A1, A2, A3, A4)
			Ne	4 (U2, U6; A5, A6)
		Primjeri integriranih sadržaja	Učenje o blagdanima koje učenik slavi	8 (U1, U3, U4, U5; A1, A2, A3, A4)
			Učenje pozdrava i nekih riječi na materinskom jeziku učenika	5 (U1; A1, A2, A3, A4)
			Razgovor o kulturnim različitostima i vjerskim običajima	2 (U4; A2)
			Učenici predstavljali svoju domovinu i rodni grad	1 (U4)
		Razlozi neintegriranja tema o običajima, tradicijama i jeziku učenika	Nedostatak vremena	7 (U1, U6; A1, A3, A4, A5, A6)
			Djeca su premlada	2 (U3, U5)
			Nekompetentnost	1 (U2)
	Integracija zahtjevnih ili kontroverznih tema (ratni ili vjerski)	Integrira zahtjevne ili kontroverzne teme	Ne	10 (U1, U2, U6, U3; A1, A2, A3, A4, A5, A6)
			Da	2 (U4, U5)

	sukobi, društvena nepravda, prava manjina)	Primjeri tema	Povezivanje teme dječjih prava i ratnih zbivanja	2(U4, U5)
		Razlozi neintegriranja zahtjevnih ili kontroverznih tema (ratni ili vjerski sukobi, društvena nepravda, prava manjina)	Nekompetentnost	5 (U2; A1, A2, A3, A5)
			Jezična barijera	2 (A1, A4)
			Izbjegavanje podsjećanja na traumatske događaje i strah od reakcije	2 (A1, A2)
			Nedostatak vremena	1 (U6)
			Djeca su premlada	2 (U1, U3)
	Domaća zadaća	Prilagodba zadataka domaće zadaće	Ne	3 (U1, U5, U2)
			Da	3 (U3, U4, U6)
		Načini prilagođavanja	Listići sa slikovnim prikazima, zadaci s crtanjem, zadaci za vježbanje pisanja, opisivanje slika, numerički zadaci iz matematike	1 (U3)
			Listići koji su pratili prilagođene obrazovne sadržaje	2 (U4, U6)
		Razlozi neprilagođavanja zadataka domaće zadaće	Dobro poznavanje jezika	2 (U1, U5)
			Zorni nastavni listići za sve učenike	1 (U2)
		Redovitost u pisanju domaće zadaće	Da	3 (U1, U2, U5)
			Ne	1 (U3)
			Neki učenici su bili više, a neki manje redoviti	1 (U4)
			Na početku godine neredovit, a kasnije redovit	1 (U6)
		Poticanje redovitog pisanja domaće zadaće	Pružanjem pomoći u rješavanju za vrijeme slobodnih satova	1 (U3)
			Stupanje u kontakt s volonterima u Porinu koji pružaju pomoć u rješavanju domaće zadaće	2 (U4, U6)
		Faktori koji otežavaju poticanje redovitog pisanja zadaće	Neostvarena suradnja s roditeljima	3 (U3, U4, U6)

	Komunikacija s učenicima izbjeglicama	Način komunikacije	Komunikacija na hrvatskom jeziku i povremeno korištenje interneta i google prevoditelja	6 (U1, U5; A2, A3, A5, A6)
			Neverbalne metode	4 (U3, U4; A1, A4)
			Google prevoditelj	4 (U3, U4; A1, A4)
			Slikovni materijali	2 (U3,U4; A1, A4)
			Komunikacija na hrvatskom jeziku, ali učenica ima slabije razumijevanje	1 (U6)
			Drugi učenici izbjeglice koji znaju hrvatski jezik prevode učenicima koji ne znaju jezik	1 (U2)
	Izazovi u komunikaciji		Ne navode izazove	6 (U1,U5; A2, A3, A5, A6)
			Komunikacija je bila otežana za vrijeme prvog prihvata učenika	4 (U3, U4; A1, A4)
			Nepouzdanost google prevoditelja	2 (A1, A4)
			Komunikacija je još uvijek otežana	1 (U6)
			Učiteljica nema vremena za služenjem pomagalicama u komunikaciji poput google prevoditelja	1 (U2)
			Radi otežane komunikacije postojale su situacije odustajanja od rada na pojedinim sadržajima	1 (A4)
	Pomoć i podrška učenicima izbjeglicama	Područja u kojima je učenicima potrebna pomoć i podrška	Izvršavanje školskih zadataka i razumijevanju obrazovnih sadržaja	4 (U6; A3, A4, A6)
			Učenje hrvatskog jezika	3 (U3,U4; A1)
			Ostvarivanje socijalnih kontakata s drugom djecom u razredu	3 (U6; A2, A4)
			Učenje zahtjevnijih sadržaja hrvatskog jezika	2 (U1,U5)
			Psihološka pomoć i podrška radi proživljenih traumatskih iskustava	2 (U2 A2)

			Psihološka pomoć i podrška radi bullyinga vršnjaka	1 (A2)
			Emocionalna podrška radi sklonosti odustajanju, emocionalnih reakcija na lošu ocjenu, frustracija, negativnih odnosa u razredu	1 (A5)
		Faktori koji otežavaju pružanje pomoći i podrške učenicima u učenju jezika	Nepostojanje materijala za učenje hrvatskog kao drugog stranog jezika i općenito smjernica za rad	2 (U3, U4)
			Nepoznavanje hrvatskog jezika latiničnog pisma	1 (A1)
		Faktori koji otežavaju pružanje pomoći i podrške u izvršavanju školskih zadataka i razumijevanju obrazovnih sadržaja	Asistenti nisu imali informacije o nastavnim sadržajima koji će se taj sat učiti pa su sadržaja morali prilagođavati tijekom sata	2 (A3, A4)
			Odbijanje pomoći asistenta	1 (A6)
			Jezična barijera	1 (A4)
			Nedovoljno vremena za individualan rad	1 (U6)
		Faktori koji otežavaju pružanje pomoći i podrške u učenju zahtjevnijih sadržaja hrvatskog jezika	Nedostatak vremena za individualni rad	2 (U1,U5)
		Faktori koji otežavaju pružanje psihološke pomoći i podrške učenicima	Nekvalificiranost za savjetovanje učenika s traumatskim iskustvima	1 (A2)
			Nepostojanje osposobljenog tima stručnjaka za pružanje pomoći u nadvladavanju traumatskih iskustava	1 (U2)
		Faktori koji otežavaju pružanje pomoći i podrške učenicima u ostvarivanju socijalnih kontakata s drugom djecom u razredu	Učenik se preferira družiti s drugim učenicima izbjeglicama	2 (A4, U6)
			Učenici u razredu ne pokazuju interes za druženje s učenikom izbjeglicom	1 (A4)
			Jezična barijera	1 (A4)
			Svađe i sukobi među učenicima	1 (A2)
			Povučenost učenika izbjeglica	1 (U6)

		Faktori koji otežavaju pružanje emocionalne pomoći i podrške	Nekompetentnost za savjetodavni rad s učenicom i nedovoljno znanja o učeniku	1 (A5)
	Motiviranje i ohrabrivanje učenika	Redovitost učenika u pohađanju nastave	Učenici redovito pohađaju nastavu	5 (U1, U2, U4, U5, U6)
			Neki učenici redoviti, a neki nisu	1 (U3)
			Kada su učenici neredoviti, teško je saznati razloge izostajanja	1 (U3)
		Poticanje redovitog pohađanja nastave	Stupanje u kontakt s volonterima koji rade s učenicima u prihvatilištu	1 (U3)
		Potreba za motiviranjem i ohrabrivanjem učenika za rad	Ne	6 (U1,U2, U5,U6, A2,A6)
			Da	5 (U3, U4, A1,A3,A5)
			Samo u specifičnim situacijama	1 (A4)
		Razlozi nemotiviranja i neohrabrivanja učenika za rad	Učenici su bili visoko motivirani za rad	5 (U1, U5, U6, A2,A6)
			Nedovoljno vremena radi preopterećenosti drugim obavezama	1 (U2)
		Razlozi motiviranja i ohrabrivanja	Slabija motivacija i sklonost odustajanju od zadataka	3 (U3, U4; A1)
			Učenik nije bio motiviran za učenje na satu jer su znali da će dobiti gotov ispit koji moraju naučiti za ocjenu	1 (A3)
			Odustajanje i pružanje otpora u radu	1 (A5)
			Umor i iscrpljenost razamazanskim postom	1 (A4)
		Načini motiviranja i ohrabrivanja učenika za rad	Individualan razgovor s učenikom o razlozima nemotiviranosti, pomoć u rješavanju zadataka i dodatno tumačenje sadržaja, davanje pohvala	4 (U3, U4, A1, A3, A5)
			Poticanje na rad pohvalama i ohrabrivanjima, ali istovremeno uvažavanje učenikova stanja umora i iscrpljenosti	1 (A4)

		Izazovi u motiviranju i ohrabrivanju učenika za rad	Učenike je teško motivirati za rad u početku integracije kada imaju slabije znanje jezika	2 (U3,U4)
			Učenike teško motivirati za učenje kada dobiju negativnu odluku o zahtjevu za azil	1 (A1)
			Učenike teško motivirati za rad za vrijeme Ramazanskog posta	1 (A4)
			Učenike teško motivirati za rad jer se fokusiraju isključivo na učenje gotovih ispita	1 (A3)
			Teško je motivirati u situacijama pružanja otpora	1 (A5)
	Stavovi učiteljica o obrazovnim mogućnostima djece izbjeglica	Očekivanja vezana za buduća obrazovna postignuća djece izbjeglica	Visoka očekivanja	2 (U1, U5)
			Ne pokazuju jasna očekivanja, sve ovisi o motivaciji učenika	2 (U2, U3)
			Ne pokazuju jasna očekivanja, sve ovisi o savladavanju jezika	2 (U4, U6)
		Faktori koji mogu utjecati na eventualna slabija obrazovna postignuća djece izbjeglica	Nedostatak intrinzične motivacije	5 (U1, U2, U3, U4, U5)
			Jezična barijera	3 (U1,U3,U4, U5)
			Nepovoljni uvjeti života u prihvatilištu	3 (U1,U2, U3, U4, U5)
			Traumatska iskustva	1 (U2)
			Neredovito pohađanje škole i prerano uključivanje u redovite razrede	1 (U6)
	Stavovi asistentica o obrazovnim mogućnostima djece izbjeglica	Očekivanja vezana za buduća obrazovna postignuća djece izbjeglica	Visoka očekivanja	3 (A2, A3, A5)
			Ne pokazuje jasna očekivanja	3 (A1, A4, A6)
		Faktori koji mogu utjecati na slabija obrazovna postignuća djece izbjeglica	Jezična barijera	4 (A1, A6, A3, A4)
			Izostajanje individualizacije sadržaja, metoda i oblika rada	4 (A2, A3, A4, A5)
			Traumatska iskustva	2 (A2, A4)
			Dugo čekanje za odluku o zahtjevu i negativne odluke	1 (A1)
			Uvjeti života	1 (A2)

			Diskriminacija vršnjaka	1 (A2)
			Podrška roditelja	1 (A5)
			Suradnja obitelji i škole	1(A5)

TEMA	KATEGORIJA	KOD	Ukupna frekvencija koda
PARTICIPACIJA UČENIKA IZBJEGLICA U NASTAVI	Izražavanje mišljenja, ideja, primjera i iskustava na nastavi	Ne izražavaju vlastita mišljenja, ideje, primjere i iskustva na nastavi	6 (U3, U6; A1, A2, A3, A4)
		Iznose vlastita mišljenja, ideje, primjere, iskustva u jednakoj mjeri kao i ostali učenici u razredu	4 (U1, U2, U5; A5)
		Izražavaju vlastita mišljenja, ideje, primjere, iskustva u manjoj mjeri nego ostali učenici u razredu	1 (U4)
		Izražavaju vlastita mišljenja, ideje, primjere i iskustva na nekim predmetima	1 (A6)
	Traženje pomoći	Traže pomoć od asistenta, ali ne od učitelja	5 (A1,A2,A3,A4,A6)
		Traže pomoć kada imaju neke nejasnoće	3 (U1, U2, U5)
		Rijetko samostalno traže pomoć ako imaju neke nejasnoće, pomoć ide više na inicijativu učiteljice	3 (U3, U4, U6)
		Aktivno traži pomoć od učiteljice i asistentice ako ima neke nejasnoće	1 (A5)
	Barijere u participaciji /Razlozi nesudjelovanja	Nedovoljno znanje jezika	5 (U3, U4, U6; A1, A3, A4)
		Učitelji ignoriraju učenike	3 (A2, A3, A4)
		Nepostojanje individualizacije poučavanja i prilagodbe sadržaja	3 (A2,A3, A4)
		Često se koristi frontalni rad koji ne otvara prostor za sudjelovanje	4 (A2, A3, A4, A6)
	Poticanje participacije	Nije bilo potrebno poticati aktivnost na nastavi	4 (U1, U2, U5; A5)
		Učenike se ohrabruje da iznose svoja mišljenja kada za to postoji prilika	3 (A2, A3, A6)
		Postavljaju se pitanja, proziva ih se da riješe neki zadatak	2 (U3,U4)

		Participacija se ne potiče radi jezične barijere i jer se individualno radi na prilagođenim sadržajima A1	2 (U6; A1)
		Učenicu se ne ohrabruje da iznosi svoja mišljenja jer su sva djeca bila pasivna u nastavi i frontalni oblik rada koji se koristio nije stvarao mogućnost za participaciju	1 (A4)

TEMA	KATEGORIJA A	PODKATEGORIJA	KOD	Ukupna frekvencija koda
SOCIJALNI ODNOSI U RAZREDU	Komunikacija i druženje		Učenik komunicira i druži se s učenicima u razredu	6 (U1, U2, U3, U4, U5; A6)
			Učenica ne komunicira niti se druži s drugom djecom u razredu	5 (U6, A1, A2, A3, A4)
			Učenica se druži isključivo s drugom djecom izbjeglicama	5 (U6; A1, A2, A3, A4)
			Ponekad se druži i komunicira s nekoliko učenika u razredu	1 (A5)
	Pružanje pomoći učenicima izbjeglicama od strane drugih učenika u razredu		Ostali učenici u razredu pružaju pomoć	6 (U1 U2, U3, U4, U5, A6)
			Učenici ne pokazuju interes za pružanje pomoći	3 (A2,A3,A4)
			Samo jedna učenica u razredu pruža pomoć	1 (A1)
			Neki učenici pružaju pomoć, a neki ne	2 (U6, A5)
	Svađe i sukobi		Ne postoje svađe i sukobi	10 (U1, U2, U3, U4, U5, U6; A1, A3, A4, A6)
			Učenici psihički zlostavljali učenicu, pisali joj uvredljive poruke	1 (A2)
			Postojale su svađe te verbalni i fizički sukobi s dvije učenice	1 (A5)
		Pristupi rješavanju svađa i sukoba	Individualan razgovor s učenicom o neprimjerenim ponašanjima, ali konflikte rješava učiteljica	1 (A5)
			Individualan razgovor s učenicom o sukobima u razredu, ali konflikte rješava stručna služba škole	1(A2)

	Poticanje socijalizacije	Potreba za poticanjem socijalizacije	Bilo je potrebno poticati socijalizaciju, ali se nije poticala radi različitih barijera	6 (U6, A1, A2, A3, A4, A5)
			Nije bilo potrebno poticati socijalizaciju među učenicima radi već ostvarenih prijateljskih odnosa	6 (U1, U2, U3, U4, U5, A6)
		Barijere u poticanju i ostvarivanju socijalizacije	Ostali učenici u razredu ignoriraju i izoliraju učenike izbjeglice	5 (A1, A2, A3, A4, A5)
			Učenici izbjeglice i učenici domaćini ne pokazuju interes za druženje	4 (A1, A2, A3, A4)
			Učenici izbjeglice su se preferirali družiti s drugom djecom izbjeglicama	4 (A1, A2, A3, A4)
			Jezična barijera	3 (U6, A1, A4)
			Učenici izbjeglice stariji od ostalih učenika u razredu	2 (A1, A3)
			Postojanje sukoba među učenicima, zlostavljanje, bullying	1 (A2)
			Nedostatak vremena	1 (A5)
			Povučenost učenika izbjeglice	1 (U6)
			Neki učenici ljubomorni na razinu prilagodbe sadržaja i kriterija ocjenjivanja koje učenik izbjeglica ima	1 (U6)

TEMA	Kategorija	Podkategorija	KOD	Ukupna frekvencija koda
KOMPETENTNOST UČITELJICA ZA RAD S DJECOM IZBJEGLICAMA I IZAZOVI S KOJIMA SE SUSREĆU U RADU S DJECOM IZBJEGLICAMA	Procjena osobne kompetentnosti		U početku se nisu osjećali kompetentno, a tijekom vremena su se osjećali kompetentnije radi stjecanja iskustva	4 (U1, U3, U4, U5)
			Osjeća se kompetentno	1 (U6)
			Nedefinirano	1 (U2)
	Kompetentnost za rad s učenicima s proživljenim traumatskim iskustvima	Prisutnost simptoma PTSP-a	Ne	5 (U1, U2, U4, U5, U6)
			Učenici crtali crteže traumatskog sadržaja	1 (U3)
		Povjeravanje o proživljenim	Ne	5 (U1, U2, U3, U4, U5, U6)

		traumatskim iskustvima		
		Procjena kompetentnosti	Nekompetentnost	1 (U3)
		Pružanje psihološke podrške	Odlazak na savjetovanje u školi	1 (U3)
	Najveći izazovi u radu s djecom izbjeglicama		Ne navodi izazove	3 (U1, U2, U5)
			Osiguranje individualnog rada i individualiziranog pristupa učenicima	3 (U3, U6, U4)
			Nepostojanje materijala za rad	2 (U3, U4)
			Učenica nije socijalno prihvaćena u razredu	1 (U6)
			Prilagodba sadržaja	1 (U4)
	Vid podrške potreban učiteljima		Supervizija	6 (U1, U2, U3, U4, U5, U6)
			Suradnja s udrugom <i>Are you syrious</i>	2 (U2, U6)
			Asistent u nastavi	2 (U3, U6)
			Stručna usavršavanja za individualizaciju nastave te primjere materijala za rad	2 (U3, U4)
			Edukacije u kojem će dobiti savjete kako razviti pozitivne odnose među djecom	1 (U6)

TEMA	Kategorija	Podkategorija	KOD	Ukupna frekvencija koda
KOMPETENTNOST ASISTENTICA ZA RAD S DJECOM IZBJEGLICAMA I IZAZOVI S	Procjena osobne kompetentnosti		Nedovoljna kompetentnost radi nedostataka teorijskog znanja i nedovoljno konkretnih savjeta za rad u praksi	3 (A2, A3, A4)
			Nedovoljna kompetentnost radi zahtjevnosti poučavanja hrvatskog jezika kao drugog jezika	1 (A1)

KOJIMA SE SUSREĆU U RADU S DJECOM IZBJEGLICAMA			Nedovoljna kompetentnost za pružanje emocionalne podrške, savjetodavni rad i rješavanje sukoba među djecom	1 (A5)
			Osjećaj kompetentnosti jer je učeniku bila potrebna pomoć samo u izvršavanju zadataka i dodatna tumačenja	1 (A6)
	Kompetentnost za nošenje s traumatskim iskustvima	Prisutnosti simptoma PTSP-a	Ne	5 (A1,A2,A3, A4,A6)
			Učenica pokazivala simptome, ali nije sigurno jesu li to simptomi traumatskih iskustava	1 (A5)
		Povjeravanje o proživljenim traumatskim iskustvima	Da	1 (A2)
			Ne	5 (A1,A3, A4,A5,A6)
		Procjena kompetentnost i za rad s učenicima koji su proživjela traumatska iskustva	Nekompetentnost	1 (A2)
		Pružanje psihološke podrške	Učenica je odlazila na savjetovanje u školi	1 (A2)
			Asistentica nije upoznata s informacijom je li učenica odlazila na savjetovanja	1 (A5)
	Najveći izazovi u radu		Neostvarena suradnja s učiteljima	5 (A1,A2, A3, A4, A6)
			Postavljanje ciljeva učenja jer su se učenicima davali ispiti koje su trebali naučiti za ocjenu	2 (A3, A2)
			Postavljanje ciljeva učenja kada nije sigurno hoće li učenici ostati u Hrvatskoj	1 (A1)
			Nekvalificiranost za rad s učenikom koji je proživio traumatska iskustva	1 (A2)
			Osjećaj izoliranosti u nastavi	1 (A4)
			Jezična barijera	1 (A4)
			Tumačenje zahtjevnijih sadržaja hrvatskog jezika	1 (A4)

		Rad s dvije učenice istovremeno radi nemogućnosti pridavanja potrebne pažnje objema	1 (A5)
		Rješavanje sukoba među učenicima	1 (A5)
		Pružanje emocionalne podrške	1 (A5)
		Neprihvatanje pomoći asistenta	1 (A6)
	Vid podrške potreban asistentima	Razmjena informacija s učiteljima o sadržajima koje će se sljedeći sat raditi kako bi se mogli unaprijed prilagoditi sadržaji	3 (A2, A3, A4)
		Supervizija radi razmjene iskustava	3 (A1, A3, A6)
		Savjeti za rad u praksi	2 (A2, A3)
		Ciklus predavanja prije obavljanja prakse	2 (A2, A3)
		Emocionalna i psihološka podrška u vidu savjetovanja	1 (A1)
		Savjeti za vođenje savjetodavnog razgovora i rješavanje sukoba među djecom	1 (A5)
		Savjeti o tome kako u rad integrirati teme o kulturi učenika izbjeglica	1 (A6)